إعداد المناهج

والدورات الدراسية

The Module & Programme Development

سلسلة تطوير التعليم

تأليف
جينيفر مون

الترجمة باعتماد
د/خالد العامري





إعداد المناهج والدورات الدراسية

The Module & Programme Development

الناشر: دار الفاروق للنشر والتوزيع

الوكيل الوحيد على مستوى الشرق الأوسط لشركة كوجان بيدج

الحائزة على جائزة أفضل ناشر مبدع في مصر لعام ٢٠٠٢

الحائزة على جائزة أفضل ناشر متخصص علمي وجامعي في مصر لعامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠١

فرع وسط البلد: ٣ شارع منصور - المبتديان - متفرع من شارع مجلس الشعب محطة مترو سعد زغلول - القاهرة - مصر.

تليفـون : ٧٩٥٣٠٣٢ (٠٠٢٠٢) - ٧٩٤٣٢٠٣ (٠٠٢٠٢)

فاكـس : ٧٩٤٣٦٤٣ (٠٠٢٠٢)

فـرع الـدقي: ١٢ شارع الدقي الدور السابع - إتجاه الجامعة مَنْزَل كوبري الدقي

تليفـون : ٣٣٨٠٤٧٣ (٠٠٢٠٢)

فاكـس : ٣٣٨٢٠٧٤ (٠٠٢٠٢)

العنوان الإليكتروني:

www.darelfarouk.com.eg

الناشر الأجنبي: كوجان بيدج

تأليف

چينيفر مون

الترجمة باعتماد

د. خالد العامري

تحـــذيـــر

الطبعة العربية الأولى ٢٠٠٣

الطبعة الأجنبية ٢٠٠٢

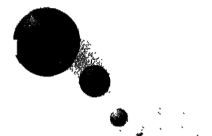
عدد الصفحات ١٦٨ صفحة

رقم الإيداع ٩٨٤٦ لسنة ٢٠٠٣

الترقيم الدولي: 977-345-441-X

إعداد المناهج والدورات الدراسية

The Module & Programme Development



المحتويــــــات

مقدمة

يعني هذا الكتاب بإلقاء الضوء على تطوير العملية التعليمية. لذلك ينصب محور الاهتمام على مرحلة التعليم العالي، ذلك على الرغم من أنه يمكن تطبيق أغلب الموضوعات والأفكار المقدمة على مراحل تعليمية أخرى. بصفة أساسية يهتم الكتاب بتصميم الوحدات الدراسية وإعداد المناهج والدورات الدراسية.

في السنوات العشر الأخيرة ظهرت طرق خاصة بعرض الموضوعات المتعلقة بالتعليم من خلال التعرض لنتائج العملية التعليمية بدلاً من دراسة محتوى المنهج الدراسي أو طريقة التدريس المطبقة. نستطيع أن نفترض أن تعلم الطلاب لمهارات وخبرات جديدة تعد نتيجة مهمة للنشاط التعليمي. مما يذكر أنه خلال السنوات الأخيرة، ظهرت الكثير من الأبحاث التي تختص بتطوير العملية التعليمية. وكما هو الحال مع كل جديد، تطلب الأمر قدراً كبيرًا من المعاناة لإقناع الآخرين بجدوى عملية التطوير وضرورتها. وللأسف لم يقتنع البعض بضرورة التطوير.

يعكس الوضع الحالي للتعليم العالي الحاجة الماسة إلى التطوير، فلدينا كثير من الأمثلة والحالات التي تبرهن على ضرورة تطوير المناهج الدراسية. وفي الوقت ذاته، هناك حالات أخرى تقتضي تطوير عملية التعلم خاصة في ظل وجود بعض النظم التي لم تعد ملائمة لمرحلة التعليم العالي.

يهتم هذا الكتاب بتقديم معلومات عن حالة التطوير التي تتم الآن. وذلك مع مراعاة ربط المستويات وعمل معايير للتقييم وتطبيق طرق التقييم المناسبة وتحديث طرق التدريس. كذلك، فقد أدركنا أنه لا توجد طرق صحيحة وأخرى غير صحيحة، بل أن الأمر يتوقف على الجهد المبذول في تطوير العملية التعليمية. كذلك يحاول هذا الكتاب توضيح أسلوب التفكير الحالي والمنطق الذي يقف وراء هذا التفكير. وقد راعينا توضيح المادة المقدمة في هذا الكتاب من خلال تقديم عدد إضافي من الأمثلة.

الفصل الأول

تطوير المناهج الدراسية

مقدمة

يهدف الفصل الأول من هذا الكتاب إلى وضع الأساس لثلاث نقاط هامة. النقطة الأولى تتمثل في التمهيد للكتاب بشكل يمكن القارئ من التفاعل بسهولة مع المادة المقدمة. لتحقيق ذلك الأمر، يقدم الفصل نبذة هامة عن أوجه تطوير المناهج الدراسية والتي سيجري التعرض لها طوال صفحات هذا الكتاب. ثانيا، تقديم لأهمية وكيفية تطوير المناهج الدراسية وذلك من خلال عمل مناقشة تتكامل مع النقطة الثالثة والأخيرة التي تعتمد على افتراض أن لدينا معرفة مسبقة وخبرات شخصية سابقة تدور حول إدارة وتطوير المناهج الدراسية.

تطوير الأفكار المتعلقة بهيكل المناهج الدراسية

اعتمادا على الفقرة السابقة، سنجد أن كتابة هذا الكتاب العلمي تعد بمثابة رحلة شخصية تواجهها العديد من العقبات: فطبيعة مرحلة التعليم العالي تفرض علينا أفكارا معينة، وهناك مستجدات خاصة بظهور أفكار جديدة وما قد يطرأ من تغير على فكر المرء. تعكس نقطة البداية في هذا الكتاب رحلتي طوال تسع سنوات عملت خلالها في عدد كبير من مؤسسات التعليم العالي وهو الأمر الذي بدا أثره في الخبرات المهنية التي اكتسبتها.

مثل هذه الخبرات المتخصصة شاسعة وضخمة بحيث لا يمكن قصرها على مجموعة من الأفكار التي نعرضها في كتابنا هذا. بل هي تشتمل كذلك على الخبرة المكتسبة من جراء العمل في عدد كبير من المؤسسات والبيئات التعليمية المختلفة. يمكننا في النقاط التالية الإشارة إلى عدد من العوامل التي تؤثر في عملية تطوير المناهج الدراسية:

- خبرة الطالب الشخصية.
- العلاقة بين الخبرات المكتسبة خلال عملية التعلم وما ندركه فعليا خلال عمليات التدريس والتعليم والتقييم.

- الظروف الخاصة بعملية التطوير – وبالأخص تطوير عملية التعلم الذي يستمر مدى الحياة.
- الحاجة إلى التعامل مع كل العوامل التي تؤثر في مجال التعلم.

نتيجة للتعامل مع النقاط سالفة الذكر، يمكننا تكوين فلسفة خاصة بعملية التعلم والتي ستتعلق بدورها بنقطتين أساسيتين. النقطة الأولى تكمن في الاهتمام الشخصي بتطوير عملية التعليم. أما النقطة الأخرى فتتمثل في الاهتمام بما يعرف بخطوات تطوير التعليم العالي. وترتبط بهاتين النقطتين النقطة الخاصة بتطوير الأفكار المتعلقة بطبيعة المعارف التي تشكل إفادة للمرء.

يذكر أن فكرة تقديم مثل هذا الكتاب قد بدأت منذ فترة زمنية طويلة إلى حد بعيد. فقبل التحاقي بالتعليم الجامعي، كانت أول وأهم العوامل التي أثرت في هي اختياري للمواد العلمية التي سأدرسها أثناء المدرسة. كان هذا الأمر نتيجة لأن أسرتي كانت تعتبر أسرة علمية بحق، فمعظم أفراد الأسرة كانوا يعملون في مجال الطب والهندسة. كانت دراسة الفن والآداب تعتبر ذات منزلة متأخرة عند أفراد الأسرة، بل كان البعض يعد مثل هذه الدراسة عفا عليها الزمن وبلا أي طائل. إلا إنني كنت مختلفة عن بقية أفراد الأسرة فقد وجدتني شغوفة بدراسة التاريخ والجغرافيا واللغات، وبالطبع كانت لي خطوات أخرى وطريق مختلف عن بقية أفراد الأسرة. بعد ذلك زاد اهتمامي بالأدب والشعر حتى لقد بدأت في كتابة الشعر والقصص القصيرة، إلا أن هوايتي هذه اصطدمت بطبيعة المنهج الدراسي وقتئذ، ولم أستطع التعامل بسهولة مع نظام الامتحانات بالمدرسة مما أدى إلى مواجهتي للعديد من الصعوبات في بداية مرحلة التعليم. لقد كنت مهتمة كثيرًا بطبيعة المواد الدراسية التي اخترتها للتعلم، إلا إنني لم أستطع التكيف مع أسلوب تدريس هذه المواد حتى أستطيع التفوق في مرحلة التعليم الثانوي. ولم تكن النتيجة في النهاية على النحو المرجو، لم أرسب بالطبع، لكنني لم أحصل على الدرجات المأمولة، ومنذ ذلك الحين بدأت أومن بضرورة تطوير عملية إدارة المناهج الدراسية والمنهج الدراسي نفسه.

على الرغم من أنني دخلت الجامعة لدراسة علم الحيوان. فإن هذا النوع من الدراسة لم يكن ليستهويني، وبالتالي لم أتمكن من إبراز قدراتي واستثمار معارفي وإمكاناتي. حتى دروس الكيمياء، التي لم تكن لها أدنى علاقة بعلم الحيوان، لم تكن مثيرة ولا ملائمة بالنسبة لي. كنت أشعر أن المواد الدراسية بلا رابط حقيقي بينها، وهي نفسها لا تناسبني فعليًا. بالطبع كانت النتيجة معروفة مسبقًا، فلم يكن بالنسبة لي من السهل أبدًا أن أتفوق في مواد ليست لي بها أدنى علاقة، ولم يسبق لي التعرض لها من قبل.

بيد أن الأمور قد تغيرت إلى حد كبير بعد ذلك، فمع وصولي إلى الصف الثالث، كنت قد بدأت التأقلم على دراسة علم الحيوان وأمكنني إدراك هذا العلم، خاصة في الأجزاء التي تتعرض لعلاقة علم الحيوان بعلم البيئة وسلوك الحيوان، لكن أدى ذلك إلى ظهور عقبات جديدة مختلفة. فقد انتقلت الصعوبات التي تواجهني من مجرد الموضوعية المفترضة للدراسة البحتة للعلوم إلى المواقف المتعلقة بالدراسة النظرية لعلوم لم يسبق للمرء دراستها من قبل خاصة عند حدوث مواقف مفاجئة غير متوقعة. مثل هذه المواقف يمكن حدوثها وهي في الغالب تسبب إزعاجا شديدا نتيجة لعدم توقعها. ظهرت هذه المواقف عند تعرضي لهيكل معرفي جديد لم يسبق لي التعرف عليه من قبل، وهو ما أظهر لي، في ضوء المعلومات الأساسية التي سبق لي اكتسابها، عالما جديدا غريبا غير مألوف تحيطه قواعد جديدة. وعلى ذلك، فعندما بدأت في دراسة سلوك الحيوان، كان الأمر يتم من خلال عمل نماذج ووضع دراسات تحليلية. لكن ما هو النموذج؟ ولماذا نعمل مع نموذج لا مع كائن حقيقي؟ كانت هذه هي بعض الأسئلة التي طرحتها على نفسي ولم أجد لها إجابة مقنعة وقتئذ وهو ما أدى إلى شعوري بالانزعاج والضعف، للأسف لم أستطع مواجهة أفكاري هذه مع أحد الخبراء ليدلني على الصواب، فلم يكن لدي أي أساس علمي سليم، أستطيع من خلاله التحاور. بيد أن دراستي الجامعية هذه لم تخل من دراسة بعض الموضوعات التي حظيت باهتمام خاص بالنسبة لي خاصة وأن الكثير من هذه الموضوعات مرتبط بالبيئة التي نعيش فيها، وبذلك حظيت موضوعات البيئة والتلوث بأهمية خاصة. وفي النهاية، كان من الطبيعي أن تؤثر كل هذه الخبرات السابقة في وتجعلني أومن بضرورة تطوير المنهج الدراسي وإدارته بشكل مختلف ومتطور.

كذلك فلم أزل أذكر أنه لم تكن هناك استراتيجية واضحة لدي أثناء الاختبارات. فلم أكن متمكنا من الإجابة على السؤال بدون استطراد، ولم أستطع مراجعة الموضوعات الصحيحة، أما المشكلة الأساسية فكانت تكمن في تعلقي بأفكار ممتعة ومهمة إلا إنها لم تكن في صلب موضوع الدراسة وبالتالي لم تكن لتهم الممتحنين. ولا زلت أتذكر قضائي ليوم أو يومين قبل الامتحان النهائي وقد صرفت انتباهي على دراسة نظرية جديدة حول أسلوب تحليق الطيور. وعلى الرغم من وجود سؤال في الامتحان حول تحليق الطيور، وهو ما مكنني من استعراض الأفكار والمعلومات الجديدة التي ألممت بها، بيد أن ذلك الأمر لم يحظى بإعجاب الممتحن.

وفي مرحلة تالية من حياتي، صرفت تركيزي على نيل درجة الماجستير في التعليم وبدأت في البحث عن أنواع جديدة من أساليب التدريس ووضع دراسات جديدة لتطوير المناهج الدراسية، وهو الأمر الذي كان يعنيني بشدة. بطبيعة الحال، تركت خلفي كل العلوم التطبيقية التي سبق لي دراستها، فلم أكن شغوفة بها أصلا، واتجهت إلى العلوم الإنسانية الأدبية حيث الحرية وإمكانية الإبداع والابتكار. مما يذكر أن أهم مرحلة أثرت في بشكل مباشر وأدت إلى

الفعلية، كانت عندما بدأت بعقل متفتح ومع معلم متميز في دراسة فلسفة التعلم. حيث إنني درست هذا العلم كمنهج إضافي بالنسبة لي، فلم أشعر حينئذ بأهمية هذا العلم وتأثيره علي. لكن دراسة هذا العلم، جعلتني أتعرض لمجموعة الأفكار المقدمة وحاولت اكتشاف قدرتي على التفكير على نحو أكثر تحرراً في الأفكار والمصطلحات التي من قبيل التعلم والتدريس وكذلك طبيعة التعليم والتدريب. خلال هذه المرحلة، أدركت قدرتي على الوصول إلى نتائج، وأن هذه النتائج قد تكون مقبولة، حتى وإن لم تكن معتادة. كانت هذه النتائج مقبولة حتى خلال الامتحانات، فعلى الرغم من أنني لا ألم إلمامًا كاملاً بفلسفات التعلم إلا إنني بطبيعة الحال أستطيع التفلسف وإضفاء أسلوب فلسفي على إجاباتي. خلال هذه المرحلة من التعليم، اكتسبت الثقة في إمكانياتي وأدركت قدرتي على تطوير النظريات أو اكتشاف نظرية جديدة.

ومن الخبرات التعليمية الأخرى التي اكتسبتها خلال مراحل أخرى كانت عند تفكيري في نوعية الدراسات التي ينبغي دراستها خلال مرحلة الدراسات العليا والماجستير. فخلال قيامي بالدراسات العليا في مجال التعليم الطبي، كانت الدراسات السابقة التي اكتسبها الطلاب المتقدمين للدراسات العليا مختلفة ومتنوعة لدرجة كبيرة. فبعض الطلاب كانوا يعملون في مجال تطوير الرعاية الصحية بالمناطق، وكان البعض الآخر مثلي، يدرسون هذا العلم للمرة الأولى في حياتهم ولم يسبق لهم التعرض له من قبل. وكما يحدث في العديد من دراسات الماجستير، درس الجميع نفس المنهج دون أي اختلاف. كان المنهج الدراسي يتكون من وحدات دراسية متنوعة تشتمل على دراسة لعلم الاجتماع ومقدمة لعلم النفس، خاصة علم النفس التربوي، سنعاود الحديث عن هذه النقطة بعد قليل.

بعيدًا عن حقيقة أنني قد سبق لي دراسة هذه المواد على نحو أكثر عمقًا من بقية الدارسين، فإن هذه الوحدات الدراسية لم تسهم إلا بأقل القليل في دراستنا للتعليم الطبي. حتى أنني لم أستفد من دراستي نفسها إلا بعد عام أو يزيد، عندما نلت وظيفة لتدريس أسلوب كتابة المقالات حول التعليم الطبي.

بالنسبة للجانب الوظيفي من حياتي العملية، فقد سبق لي العمل في عدد كبير من مؤسسات التعليم العالي وتعليم الكبار وفي مجال التعليم الطبي وكذلك في العمل على تطوير الأداء المهني. فقد طلب مني في وقت ما العمل في مرحلة الدراسات العليا للتعليم الطبي في المملكة المتحدة. وحيث إنني قضيت وقتًا طويلاً بعيدًا عن مجال التعليم العالي، فقد صدمت حين وجدت تباينًا جليًا في معيار المناهج الدراسية التي تقود إلى نفس الهدف. كانت هذه المعايير تنعكس من خلال التفاعل الحادث بين الطلاب والمدرسين.

خلال نفس الوقت، قمت بالعمل في دورات دراسية قصيرة الأمد في مجال التعليم الطبي. كانت هذه الدورات تقدم شهادات معتمدة بواسطة الجامعات، وهو ما يعني أن الناجح في الدورة الدراسية يستطيع استخدام هذه الشهادات في الالتحاق بدورات دراسية أخرى أكثر

تطوراً. استفاد عدد كبير من الممرضات من الشهادات المقدمة من هذه الدورات الدراسية في التقدم الوظيفي، وذلك على الرغم من أن أهمية الشهادات المقدمة من الدورات الدراسية قصيرة الأمد تكمن في تقييم درجة استفادة الدارس بدلاً من أن تستخدم كوسيلة للتقدم الوظيفي.

كانت خبرتي المتواضعة في مجال الدورات الدراسية السابقة هي السبب في انتقالي لوظيفة جديدة، حيث قمت بالعمل في وحدة للتعليم العالي تدعم أحد أكبر المؤسسات التعليمية "الهيئة المعتمدة لشهادات التعليم العالي في ويلز" والمعروفة اختصاراً بـ (HECIW) وذلك في منتصف التسعينات. سهلت هذه المؤسسة من أمر تطوير وتأهيل نظم الشهادات المعتمدة في ويلز. كانت هذه العملية تتم بالتوازي مع مشروعات أخرى عملاقة في مناطق مختلفة في بريطانيا، تشتمل على مشروع SEEC في جنوب إنجلترا، SEEC هي اختصار لرابطة جنوب إنجلترا لنظام الساعات المعتمدة التراكمية ونظم التحويل. انتهجت هذه المشروعات النهج الذي اتخذه Robertson في عام 1994 حول نظم الساعات المعتمدة التراكمية، وعلى الرغم من تشابه هياكل هذه المشروعات فإنها اختلفت في الأسلوب الذي سار عليه Robertson في العمل.

مما يذكر أن مشروعات تطوير الشهادات المعتمدة عملت على هياكل المناهج الدراسية، وهو ما مكن الدارسين من الحصول على شهادات معتمدة عند اجتيازهم لأحد الدورات الدراسية ثم يشرعون في الالتحاق بدورة دراسية جديدة في مؤسسة تعليمية أخرى. تم وضع برنامج عمل متميز لأجل هذا الأمر في ويلز اعتمد على تقوية الروابط بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم عن بعد، وهو الأمر الذي يسهل على الدارسين الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم الجامعي من استكمال دراستهم. مما يذكر أن مجموعة كبيرة من الجامعات قد شاركت في هذه الدورات التي تشرف عليها الحكومة الآن.

مع ذلك، مثل هذه الشهادات المعتمدة قد نالت قدراً لا بأس به من الانتقادات، خاصة تلك المتعلقة بإمكانية اعتماد هذه الشهادات من عدد كبير من المؤسسات التعليمية، إلى جانب عدد من الملاحظات التي أبدتها مجموعة من الجامعات التقليدية حول جدوى هذه الشهادات. وذلك على الرغم من أن هذه الشهادات المعتمدة قد تقود الدارسين إلى الالتزام ببرامج دراسية طويلة الأمد وهو ما يؤثر بالإيجاب على مستوى هؤلاء الدارسين.

مما يذكر أن الهياكل الأساسية لهذه الدورات الدراسية تقوم على أساس عمل مستويات ووضع معيار لتقييم مستوى الدارسين. سوف تلقي الفصول التالية من هذا الكتاب مزيدًا من الضوء على جذور هذه الدورات الدراسية وكيفية تطورها منذ البدء في مشروعات تقديم الشهادات المعتمدة.

خلال فترة تنفيذ هذا المشروع، قمت بتطوير مجموعة من البرامج حول هياكل المناهج الدراسية، وقد اكتسبت خبرة العمل مع المؤسسات الجامعية. مع ذلك، كانت تشغلني بعض الريبة والشك في جدوى هذا المشروع. ولقد قضيت عامين كاملين في عرض مزايا الشهادات

الدراسية المعتمدة وقيمة التعلم في مؤسسات خلاف الجامعة. وعليه، فقد عملت على محاولة إقناع المحاضرين بجدوى هذا المشروع ومزاياه، وذلك بدلاً من الحديث عن أسلوب التدريس والمنهج المقرر. كذلك فقد قضيت ساعات طوال في محاولة تحديد المصطلحات الواجب استخدامها وأسلوب الشرح والإعداد للدروس. ثم جاء الجزء الأصعب من هذا المشروع، عندما حاولت إقناع بعض المتخصصين في عدد من الجامعات المختلفة لوضع كتب يتم التدريس على أساسها. وفي النهاية، كان علي إقناع المشاركين غير المقتنعين بجدوى الأمر حقًا.

والآن وبعد مرور سبعة أعوام على المشروع، جذب هذا المشروع عدد ضخم من المشاركين. مع ذلك، لم يكن هناك أي وقت للتوقف والتفكير في مدلول التعرض للمناهج التعليمية بهذه الطرق. لم يكن الموضوع بالسهولة بالنسبة لي، فقد كنت فعليًا في جانب التخطيط بعيدًا عن التطبيق الفعلي للمشروع، حيث لم تتح لي فرصة الاحتكاك ورؤية أسلوب التدريس الفعلي ولم يكن هناك أي تواصل مع الدارسين. يذكر أنني كنت مؤمنًا بالوضوح ودرجة الشفافية والدقة التي ينتجها نظام الشهادات المعتمدة، وعلى الجانب الآخر فقد كانت لدي شكوكًا قوية حول درجة تأثيرنا في أسلوب التدريس وتحصيل الطلاب.

وكما هو الحال مع أي مشروع، لم يلبث المشروع أن انتهى وبالتالي كان علي البحث عن فرصة عمل جديدة. انتقلت للعمل في قسم لتطوير التعليم في إحدى الجامعات التقليدية التي لم تكن متحمسة لمشروع الشهادات المعتمدة. هذا الأمر منحني بعض الوقت للتفكير في هيكل المنهج الدراسي وأسلوب التدريس ومدى تحصيل الدارس. كذلك فقد قضيت بعض الوقت في الحديث مع بعض الأكاديميين ومناقشة مثل هذه القضايا معهم.

أما أهم نتيجة نتجت عن هذه الفترة فهي تمكني من تجميع قدر كبير من المقالات والدراسات التي سبق لي كتابتها وتلخيصها وكتابة مقدمة لرسالة الدكتوراه.

مكنني هذا الاتجاه إلى الشروع في كتابة كتاب عن التطوير المهني للعملية التعليمية. بطبيعة الحال، عندما بدأت في تجميع المراجع المطلوبة، تذكرت كل ما عانيته خلال مراحل التعليم الأولى. وهو ما أثر على أسلوب كتابتي وعلى الآراء المعروضة في هذا الكتاب. ومع كم الانتقادات التي وجهتها لأسلوب التدريس في مرحلة التعليم العالي، فقد ظهر جليًا إصراري على أهمية هذه المرحلة البالغة. يقدم الفصل الخامس مزيدًا من المعلومات حول هذا الأمر.

واستمرت القصة، فتنقلت في العمل في عدد من برامج تطوير العملية التعليمية في عدد من المؤسسات وهو الأمر الذي علمني الكثير خاصة عند التعامل مع ورش العمل. فمجرد طرح أسئلة جديدة علي، كان يدفعني ذلك إلى التفكير في موضوعات أخرى لم يسبق لي التعرض لها من قبل. أدى ذلك إلى قيامي بإعادة معالجة المقالات والدراسات القديمة الخاصة بي كي يمكنها معالجة الأفكار الجديدة.

من المفيد جدًا أن نوضح كيف أن الأسئلة المطروحة خلال ورش العمل قد تغيرت بمرور الوقت. كذلك فقد كان من الصعب جدًا متابعة ومناقشة الموضوعات المتعلقة بموضوع هذا الكتاب. للأسف وجدت حين مناقشتي لأفكاري الجديدة أن الكثيرين يعتقدون أنني إما شخص من العصر الحجري يناهض التعليم أو أنني مدير متسلط، خاصة عند الحديث عن تطوير المناهج الدراسية. يذكر أنني وجدت أن أفكاري تواجه بعض الانتقادات وعدم القبول من قبل متخصصين. كان الكم الأكبر من الانتقادات يكمن نتيجة الخوف من رغبة الحكومة في إحلال نظم التعليم الجديدة محل النظم التقليدية للتعليم العالي وكذلك نتيجة لقلة العلم والإلمام الكامل بأسلوب تطوير النظام التعليمي. يذكر أن مجموعة من المحاضرين قررت الانتظار حتى نهاية العام الدراسي أو الفترة الدراسية لمناقشة المستويات والمعايير حتى يمكنهم التعرف على المشروع على نحو أفضل.

بنهاية حقبة التسعينات، كنا قد تجاوزنا مرحلة التفكير في المشروع. بدأ الأفراد في إدراك أننا نركز على تحسين جودة التعلم بدلاً من الفكر السابق الذي ركز على تطوير أسلوب التدريس والمنهج الدراسي. وعلى ذلك، يعني تطوير التعليم العالي بتطوير عملية التعلم عن التدريس. ومن موضوعات ورش العمل التي وجدت أنها تمثل مشكلة كانت رؤيتي إلى ضرورة التعبير عن نتائج العملية التعليمية من خلال اختبارات تحريرية تخضع لمعيار معين وثابت. وهو الأمر الذي خضع لجدل كبير.

الوضع الحالي

في الوقت الحاضر، بدأت فكرة الاختبارات هذه تحظى بقبول أوسع، حتى أن الأسئلة المطروحة خلال ورش العمل بدأت في التركيز على التقنيات المستخدمة لتحديد الاختبارات والمستويات ودورها في عملية التقييم. كذلك فقد تسائل الكثيرون عن عدد الاختبارات التي يجب على الدارس النجاح فيها خلال الدراسة (انظر الفصل الخامس) وما هو نوع معيار التقييم الواجب استخدامه (انظر الفصل السادس). ولقد وجدت أن هناك حاجة ماسة كي أوضح أن مسألة وصف التعلم في ضوء مصطلحات تحديد المستوى أو إجراء اختبارات نهائية ما هي إلا تلاعب لفظي. كما أننا نبذل قصارى جهدنا كي نكون أكثر وضوحًا ونحاول أن نبين الموضوعات التي قد تكون غامضة بعض الشيء. مع ذلك، فنحن لم نصل بعد إلى المرحلة حيث يتم وصف عملية التعليم بدقة أكبر، إلا أننا نبذل ما في وسعنا للتطوير، الذي يعد وسيلة لا غاية.

كذلك فمن الأهمية بمكان أن نركز على أنه لا توجد طرق صحيحة دون غيرها لوصف عملية التعلم أو وصف هيكل المناهج الدراسية. فعناصر هيكل المنهج الدراسي والأسلوب الذي ترتبط من خلاله هذه العناصر التي يتم مناقشتها في هذا الكتاب ليست بالصحيحة وحدها

ولكنها المستخدمة في الوقت الحالي. تصاحب هذه العناصر مجموعة نقاط تبدو وكأنها تناسب الآراء الحالية الخاصة بالتدريس والتعلم. مع ذلك يمكن إحلال نقاط أخرى محل هذه النقاط، كما يمكننا التفكير فيما هو أفضل.

كذلك فبالنسبة لأسلوب تحديد المستويات ونتائج عملية التعلم فيستخدمان الآن في تطوير العملية التعليمية. بيد أن هناك بعض الجوانب في هيكل المناهج الدراسية تحتاج إلى تقوية الروابط بينها، خاصة تلك التي تتعلق بمعيار التقييم وكيفية التعبير عن مهام عملية التقييم. كما سأوضح في الفصل السادس، لم يزل هناك قدر كبير من سوء الفهم الخاص بما يكون معيار التقييم، والطرق التي يمكن استخدام هذا المعيار معها. كذلك فعند التفكير في معيار التقييم، لابد وأن نتعرض لأحد أهم المشكلات: إلى أي مدى يجب أن نكون محددين عند إخبار الطلاب بما يحتاجونه للنجاح في اختبار التقييم؟ قد لا تكون هناك إجابة محددة شافية لمثل هذا السؤال، وقد ينبغي توجيه السؤال إلى متخصصين وخبراء في وضع أسئلة الامتحانات ويلمون إلمامًا كاملاً بقضايا التعليم.

بالنسبة لما نقوم بتطبيقه من تعديلات على هيكل المناهج الدراسية فليست هذه التعديلات عبارة عن تقويم للخطة التي لدينا فحسب، بل هي أيضًا تعمل كاستجابة للمستجدات الجديدة. على سبيل المثال، جرت مناقشة منذ ما يربو على العام حول المستويات وأسلوب تحديد هذه المستويات. كان هناك عدد قليل من الخيارات والموضوعات للاختيار من بينها. أما الآن فقد تغير الأمر فأثناء ورش العمل أمامنا قدر هائل من الخيارات والاختيارات. ومن العناصر المؤثرة كان إطار المؤهلات، مع مجموعة من عناصر تحديد المؤهل.

تجدر الإشارة إلى أن مسألة مصاريف الطالب هامة للغاية، ولها تأثير جلي على الموضوع. وبالطبع فتأثيرها ليس سلبيًا فحسب، بل إنها تخضع نظام التعليم العالي إلى إجراءات إدارية دقيقة. كذلك فهي تجعل الطلاب يتوقعون الحصول على قدر مناسب من التعليم في مرحلة التعليم العالي. كذلك فهيئة التدريس يجب أن تتمتع بقدر كبير من الشفافية والوضوح فيما يتعلق بمعيار التقييم الذي يتم من خلاله تقييم عمل الطالب.

بيد أن قضية مصاريف الطالب، تضطرنا إلى مناقشة قضية القدرات المادية للدارسين وتأثير ذلك على دراستهم خلال مرحلة التعليم العالي. فأغلب الطلاب يقومون بالعمل لبعض الوقت. وهو ما يعني كذلك أنهم غير متفرغين تمامًا للدراسة. وبالطبع فوجود القليل من الوقت المتاح للاستذكار أمام الطالب، يؤدي ذلك إلى وجود قدر أكبر من الضغوط على الطالب كي يتمكن من الموازنة بين عمله ودراسته. يجعل ذلك الطالب يختر دراسة بعض المواد الأساسية اللازمة للتخصص في علم معين وهو الأمر الذي يعتمد بشكل كبير على عملية التقييم. مثل هذه العوامل تؤدي إلى طرح عدد من القضايا حول شفافية عملية التقييم.

من الجدير بالذكر، أن بعض المؤسسات التعليمية تستثمر قضية عمل الطالب لبعض الوقت أثناء دراسته كمصدر للتعلم والتعرف على مهارات ومكتسبات جديدة، وبالتالي يستغل عمل الطالب كدراسة عملية تطبيقية. من خلال هذه البرامج التعليمية، يأخذ الطلاب مهام متعددة تسهل من إمكانية تعلمهم من خلال عملهم لبعض الوقت. مثل هذه البرامج التعليمية تتميز بأنها بلا مثيل، ولكنها تتطلب اهتمامًا خاصًا من حيث الاستخدام الأفضل لنتائجها مع أسلوب التعلم التقليدي. كذلك تحتاج هذه البرامج إلى تطبيق نظم تحديد المستويات والتعلم عليها.

مقدمة عامة عن هذا الكتاب

يعبر الجزء السابق عن الإطار العام لهذا الكتاب. هناك عدد هائل من المراجع التي يمكن الاعتماد عليها لدراسة هذا الموضوع، إلا أن الأفكار لم يتم تجميعها مع بعضها كما هو الحال في هذا الكتاب. كما هو واضح فالفكرة العامة لهذا الكتاب هي تطوير المناهج الدراسية إلا أن معظم أجزاء الكتاب تعني بتطوير البرامج التعليمية وعمل مناهج تعليمية متطورة وإدراك الحاجة إلى التفكير العلمي المنظم لتطوير المناهج الدراسية. في الماضي كان محور اهتمامنا هو تعلم الطالب واجتيازه للاختبار. كذلك كنا نرى إجراءات خاصة بتقييم المنهج الدراسي وتقييم جودة النظام التعليمي بعيدًا عن عملية التدريس الفعالية.

لكن ما هي القضية التي يتعرض لها هذا الكتاب هل هي قضية التعليم أم التدريس؟ فعليًا يلقي هذا الكتاب الضوء على تطوير عملية التعلم. وعليه فمحور اهتمام الكتاب ينصب على عملية التعلم لا على التدريس. بالتالي هناك عدد من المصطلحات التي سيشيع استخدامها في الكتاب مثل المنهج الدراسي والدورات الدراسية وتطوير المناهج، مثل هذه المصطلحات تتعلق بقضية التدريس. سنتعرض كذلك للطرق الجديدة المستخدمة في مرحلة التعليم العالي التي تركز على النتائج التالية لتدريس المنهج الدراسي، لا على عنصر التدريس المطبق بواسطة المنهج الدراسي. على الرغم من ذلك هناك نقص في استخدام مجموعة من المصطلحات المعينة، لذلك يستخدم مصطلح المنهج الدراسي في هذا الكتاب في توضيح العمليات التي نسير عليها حتى نجتاز مرحلة التعليم العالي. في المعتاد يتكون المنهج الدراسي من مجموعة من الوحدات. في بعض الأحيان، يستخدم مصطلح الدورة الدراسية في هذا الكتاب كي نعني شيء مثل منهج تعليمي مختصر ومركز إلا أنه متكامل في حد ذاته بدون وحدات للهيكل.

كذلك الحال، يكمن الهدف الأساسي من هذا الكتاب في تقديم دليل مباشر ومنظم لعملية تطوير المناهج الدراسية وأسلوب استخدام والعمل مع مجموعة من العناصر في العملية التعليمية. من بين هذه العناصر المستويات ومحددات المستوى ونتائج عملية التعلم والأهداف ومعيار التقييم وطرق التقييم وكذلك الاستراتيجيات الخاصة بالتدريس. يتم ربط هذه العناصر الخاصة بتطوير المنهج الدراسي أو الدورات الدراسية مع بعضها، وهو ما سيتم التعرض له

فيما بعد في جزء مخطط لتطوير المنهج أو الدورة الدراسية. لا يوضح هذا المخطط الروابط الأساسية بين العناصر في عملية التعلم، إلا إنها تقدم كذلك تسلسل منطقي للفصول المقدمة في هذا الفصل.

يتعرض الفصل قبل الأخير في هذا الكتاب للمناهج التعليمية نفسها. على الرغم من أنه يقدم متطلبات جديدة لكتابة المنهج الدراسي ويقدم كذلك المناهج الدراسية التي تستخدم في نظم متعددة، يهتم هذا الفصل كذلك بالطريقة التي ترتبط من خلالها الوحدات الدراسية بالمناهج الدراسية.

لا يضيف آخر فصل في الكتاب أي جديد. وهو يعبر عن مجموعة من الأفكار الأساسية التي سبق التعرض لها في الفصول السابقة. بالتالي يعمل هذا الفصل كملخص لأهم النقاط التي تعرض لها الكتاب. وهو يقدم كذلك مصادر لدعم تطوير أداء هيئة التدريس.

ملاحظات حول استخدام المصطلحات

سنقدم في هذا الجزء بعض المصطلحات والكلمات المستخدمة.

- يتم استخدام كلمتي الطالب والدارس بصورة تبادلية.
- كذلك يتم التفريق بين استخدام مصطلحي التعلم والتدريس. فالمصطلحين مختلفين أيما اختلاف ولهما دورين مختلفين في العملية التعليمية. لذلك كان من الواجب توضيح الفرق والاختلاف بين هاذين المصطلحين.
- لمساعدتك تم إلحاق جزء منفصل في نهاية هذا الكتاب كقاموس لبعض الاختصارات والكلمات الصعبة.

الفصل الثاني

مخطط لتطوير الوحدة الدراسية

مقدمة

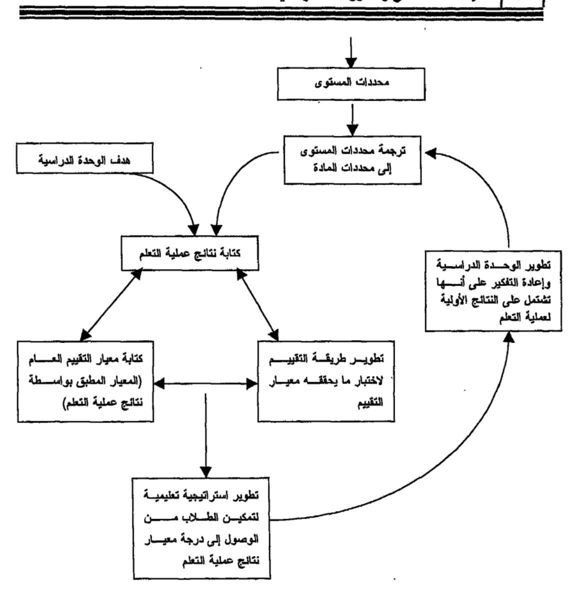
يقدم هذا الفصل القصير مخطط رئيسي ذو هدفين. يهتم هذا المخطط بتطوير الوحدة الدراسية، ويقدم التسلسل الخاص به تسلسلاً منطقيًا لمناقشة عناصر تطوير الوحدة الدراسية. يذكر أن المخطط المقدم في هذا الفصل يعمل كمرشد لمحتويات الفصول التالية.

يتضح في الشكل (٢-١) المخطط الخاص بتطوير الوحدة أو الدورة الدراسية. يتم تطبيق المخطط على هياكل الوحدات الدراسية والدورات الدراسية القصيرة أو على أي عملية تعليمية تنتهي بإجراء اختبار لتقييم نتيجة العملية التعليمية. مثل هذا الأمر لن يطبق على منهج تعليمي كامل مثل ذلك الموضح في الفصل الأول. بل يمكن تطبيقه على الوحدات الدراسية التي يجري تحديدها في المعتاد في مرحلة التعليم العالي أو يمكن تطبيقها على دورة دراسية.

فيما يلي سنتعرض لتسلسل النموذج، سوف نقوم بالتمييز بين العمليات الخاصة بالتطوير الأساسي للوحدة الدراسية وعمل تقييم لنتيجة الدراسة. يهتم المخطط بما يحققه الطالب من درجات. يسهل عرض درجات الطالب كعملية يتم إضافتها إلى التطوير الأساسي.

في حقيقة الأمر، يندر أن يتم اتباع التسلسل الفعلي للمخطط في عملية تصميم الوحدة الدراسية، كما أن هناك اتجاه لبدء العمل مع المنهج الدراسي وخبرة أو اهتمامات هيئة التدريس والقضايا العملية التي من قبيل إتاحة خبرة معينة. يمكن اعتبار المخطط تسلسل مثالي وهو يقدم أساس للروابط بين المستوى ونتيجة التعليم ومعيار التقييم والتقييم وعلوم المنهج الخاصة بالتعليم. لذلك الأمر دور مهم وأساسي كأداة للتحقق من التصميم الكامل للترابط بمجرد الانتهاء من التطوير الأولي.

يذكر أن شكل هذا المخطط سوف يتكرر في كل من الفصول التالية عندما يجري تقديم عنصر لتطوير الوحدة الدراسية على نحو أكثر شمولاً. قمنا حتى الآن بتقديم المصطلحات والتسلسل الذي يربط بينها.



شكل (٢-١): المخطط الرئيسي لتطوير الوحدة الدراسية

- **محددات المستوى**: تصف ما يتوقع أن يحققه الدارس في نهاية مستوى الدراسة. المستويات عبارة عن مراحل تسلسلية تعبر عن تطور مستوى الدارس. يستخدم مصطلح "المستوى" الآن بدلاً من "سنوات الدراسة"، حيث يقوم الدارس الذي يأخذ منهج تعليمي لبعض الوقت بالدراسة لست سنوات حتى يصل لما يدرسه نفس الدارس الذي يأخذ منهج تعليمي كامل خلال ثلاث سنوات.

- **الأهداف:** توضح الاتجاه العام للوحدة الدراسية، وذلك في ضوء المحتوى وفي بعض الأحيان السياق الموجود داخل المنهج الدراسي. في المعتاد يكون الهدف مكتوبًا ويتضح من خلال أهداف التعليم أو إدارة عملية التعلم.
- **نتائج عملية التعلم:** هي عبارة عما يتوقع أن يقوم الدارس بتحصيله وإدراكه أو أن يكون قادرًا على القيام بتنفيذه في نهاية الوحدة الدراسية. على العكس من الأهداف، يتم التعبير عن نتائج عملية التعلم في ضوء ما يتوقع أن يحصله الدارس.
- **معيار التقييم:** هي الجمل التي توضح بشكل أكثر تفصيلاً درجة الأداء التي تعبر عن وصول الدارس إلى معيار محدد يعكس نتيجة تعلمه.
- **طريقة التقييم:** يخلط البعض بين طريقة ومعيار التقييم. بالنسبة لطريقة التقييم فهي عبارة عن المهمة التي يجري تنفيذها بواسطة الدارسين كمادة للتقييم. وهي تقدم السياق الخاص بمعيار التقييم.
- **استراتيجية التدريس:** في ضوء هذا المخطط، تعرف استراتيجية التدريس بأنها تدعم الحاجات الواجب إعطاؤها للدارسين لتمكينهم من تحقيق نتائج عملية التعلم. بطبيعة الحال، يمكن تحقيق عملية التعلم بدون الحاجة إلى التدريس.

تقوم محددات المستوى وأهداف الوحدة الدراسية بالإرشاد لعملية كتابة نتائج التعلم. قد تعمل مجموعة من محددات المستوى بشكل مباشر كمرشد لكتابة نتائج التعلم أو قد يتم ترجمة محددات المستوى إلى محددات للنظام أو المنهج الدراسي. على أية حال، تضمن محددات المستوى أن جملة المخرج تتعلق بمستوى معين وهي تقدم إشارة لما تم تحقيقه. يتم اشتقاق نتائج المستوى من خلال محددات المستوى والأهداف. يجب أن يتمكن الدارس من الإشارة إلى قدرته على تحقيق نتيجة عملية التعلم للحصول على الشهادة المعتمدة للوحدة الدراسية. تقدم الأهداف أساس أو اتجاه للوحدة الدراسية.

تشير نتيجة التعلم إلى معيار التقييم. من الممكن تطوير معيار التقييم من خلال نتيجة التعلم أو بواسطة طريقة التقييم أو المهمة، لكن في كلا الحالتين يجب أن يرتبط بنتيجة عملية التعلم. هناك العديد من الأسباب التي تجعلنا نقوم على تطوير مهام التقييم، سوف يتأثر ذلك بالطريقة التي تم تصميم مهمة التقييم من خلالها. على الرغم من ذلك، يكمن الهدف الأساسي لهذه المهمة في اختبار ما تم تحقيقه من عملية التعلم. بالنسبة لاستراتيجية التدريس، في هذه الوحدة الدراسية، سترى أنها مصممة بالارتباط مع عمليات التقييم وتقدم الدعم اللازم لتمكين الطلاب من الحصول على الدرجات اللازمة للنجاح طبقًا لمعيار التقييم. كذلك فسوف نتعرف على أهمية الترابط بين طرق التقييم واستراتيجيات التعلم مع الموضوعات المقدمة في هذا الكتاب.

مما يذكر أن المخطط لا يعني بعمليات التطوير فحسب. بل إنه يقوم أيضًا بإرشاد مطـــور المنهج الدراسي للتحقق من تلازم وترابط العناصر الموجودة داخل المنهج الدراسي. يعني ذلك العمل على ضمان أن كل جزء مرتبط بالآخر في ضوء هيكل الوحدة الدراسية. ربما يكـــون الرابط الأكثر وضوحًا بين نتيجة عملية التعلم ومعيار التقييم.

تجدر الإشارة إلى أنه يمكن تغيير أي عنصر فـــي دورة التطويـــر، باســـتثناء محـــددات المستوى التي يجب أن تكون ثابتة.

الفصل الثالث

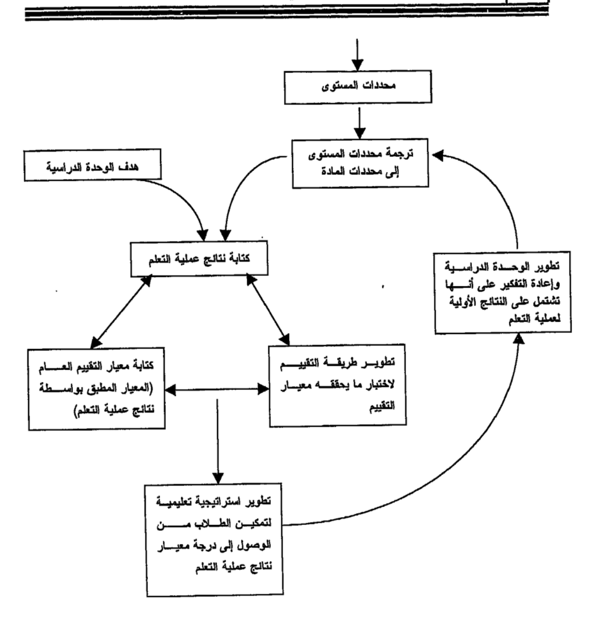
المستويات ومحددات المستوى

مقدمة

في دراسات حديثة في مؤسسات التعليم العالي في إنجلترا وويلز وايرلندا الشمالية، وجد أن 76% من المؤسسات التعليمية تستخدم محددات المستوى. بالنسبة لمجموعات محددات المستوى فتستخدم خلال عدة نقاط في تطوير قطاع التعليم العالي. وهي تستخدم كي تناسب المناهج الدراسية كاملة كي تلبي التوقعات القومية الخاصة بهيكل المؤهلات القومية (NQF)، لمقارنة الوحدات الدراسية بالمنهج الدراسي. كما أن محددات المستوى تستخدم خلال مرحلة كتابة نتائج التعليم المناسبة للوحدات الدراسية. على ذلك، سنناقش محددات المستوى في هذا الفصل وفي الفصل الرابع.

مما يذكر أن العمل الأولي والرئيسي الذي تم على محددات المستوى في المملكة المتحدة برز من خلال مشروعي قسم التعليم والتوظيف للشهادات الدراسية المعتمدة في أوائل ومنتصف التسعينات. شارك في المشروعين العديد من مؤسسات التعليم العالي في جنوب إنجلترا والتي كانت مشاركة في رابطة SEEC (رابطة جنوب إنجلترا لنظام الساعات المعتمدة التراكمية ونظم التحويل) وكذلك كل المؤسسات الموجودة في ويلز والتابعة لـ HECIW (الهيئة المعتمدة لشهادات التعليم العالي في ويلز). بين هذين المشروعين، شاركت حوالي 50 مؤسسة تعليمية. في المراحل الأولى للتطوير، قدمت محددات المستوى هيكل لاستخدام الشهادات المعتمدة في مرحلة التعليم العالي. تم تقديم العديد من محددات المستوى في السنوات الأخيرة، كان العديد منها يعتمد على محددات مستوى SEEC/HECIW الأصلية.

في عام 2001، أصدرت هيئة الحفاظ على الجودة المعروفة اختصارا بـ QAA ما يعرف بهيكل المؤهلات. يوضح الهيكل مستوى المؤهلات المقدمة في مرحلة التعليم العالي ولذلك تعبر عن مجموعة أخرى من المحددات. أما عن محددات المؤهل فهي تصف النتائج المتوقعة للدارسين الذين يحصلون على مؤهلات معينة خلال مستويات محددة. بعيدا عن اختلاف المصطلح، تعد محددات QAA مختصرة وقد تكون أقل فائدة من محددات SEEC الأكثر تفصيلا. بمعنى آخر، حيث إن هذه المحددات مختصرة، فهي لا تقدم نفس درجة الإرشاد عند كتابة نتائج عملية التعلم. وضحت QAA أن مجموعات محددات المستوى التي تم تطويرها بواسطة المؤسسات الأخرى تعد مقبولة للمراجعين في عملية مراجعة المنهج الدراسي.



شكل (٣-١): المخطط الرئيسي لتطوير الوحدة الدراسية

يتعرض هذا الفصل لمجموعة كبيرة من المستويات ومحددات المستوى باعتبار أصولها والاختلاف بين الأنواع المختلفة للمحددات المتاحة. كما تم التوضيح في الفصل الثاني، قمنا بتكرار المخطط الرئيسي لكي نحافظ على عرض تسلسل المناقشة المستخدم في هذا الكتاب. يكمن دور المستويات في تقديم هيكل لتطوير العملية التعليمية، أما دور المستويات فيكمن في تقديم جملة معيارية لما يتوقع الدارسين تحقيقه في كل مستوى.

سوف يجري في الملاحق تقديم أمثلة لمجموعات متعددة من محددات المستوى. يقدم هذا الفصل معلومات عن الأسس التي تم تصميم محددات المستوى على أساسها والهدف منها. (انظر الملحق الأول، محددات مستوى SEEC والملحق الثاني محددات مؤهل QAA).

نبذة عن المستويات المقدمة في مرحلة التعليم العالي

كان هيكل المناهج الدراسية في مرحلة التعليم العالي محور الاهتمام في سنوات الدراسة: لذلك سوف نتحدث عن الطالب خلال سنوات دراسته بمرحلة التعليم العالي. بشكل عام، الإشارة إلى العام الدراسي تمنح المرء شعورا بتعقيد عملية التدريس واحتياجات التعليم وضرورة تقييم ما تلقاه المتعلم من خبرات، لذلك يكون مستوى الطالب أعلى في العام الدراسي الثالث عن العام الأول. بينما قوالب التعليم العالي كانت في نموذج تقليدي، كان النظام مناسبا. على سبيل المثال، بافتراض أن هناك عدد قليل جدا من الطلاب- حوالي 10% من عدد الطلاب من نفس المرحلة العمرية - وكان كل هؤلاء الطلاب متفرغين تماما للدراسة. لم يحاول هؤلاء الطلاب تغيير المناهج الدراسية التي يدرسونها وكان كلا من التدريس والتعليم متكاملين وغير مصممين كوحدات.

تحت هذه الظروف، كان هناك افتراض بأن الجميع مقتنعون بشكل العمل الخاص بالطالب في العام الدراسي الثاني. هذا الافتراض منطقي إلى حد بعيد. لكن إذا حدث اختلاف عما كان يتوقع أن يحققه الطالب، كان هناك اعتمادا على التكامل بين هيئة التدريس والممتحنين من الخارج وهو الأمر غير المؤكد. يثير ذلك قضية مثيرة وهي الخاصة بتوقعات المعلمين لمستوى درجات الطالب.

تم التعرض للأدلة الخاصة بهذا الموضوع في مستويات قدمت بواسطة المجلس القومي للجوائز الأكاديمية (CNAA)، حيث يتم توضيح ما يحقق خلال المستوى الثاني كعمل يناظر المعيار المطلوب لتحقيق الأهداف العامة للعام الدراسي الثاني. مثل هذا المنهج الذي يشير لنفسه لا يسهل من مسألة تطبيق معيار مجمع عليه.

في السنوات الأخيرة، تغيرت العديد من الأشياء. فقد تزايد عدد الطلاب وازداد عدد أعضاء هيئة التدريس في حين قلت فرصة التحاور ومناقشة عمل الطالب. وفي إطار تطوير المستويات، ظهر عدد من المتغيرات التي يمكن إلحاقها بتطوير نظام الشهادات المعتمدة ونظم التحويل (CATS). يشير هذا النظام إلى أن العملية التعليمية يجب أن تكون أكثر مرونة، وذلك حتى يستطيع الدارس الحصول على شهادة معتمدة للدورة الدراسية التي أنهاها. ومن ثم استخدام هذه الشهادة المعتمدة في الالتحاق بدورات دراسية أكثر تقدما.

كنتيجة لاتجاه التعليم العالي لتطبيق نظام الشهادات المعتمدة، تم إعادة تطوير العديد من المناهج الدراسية في مجموعات من الوحدات الدراسية. لذلك فنظام الوحدات الدراسية مع الشهادات المعتمدة بالإضافة إلى الضغوط السياسية لزيادة عدد المنضمين للتعليم الجامعي وتطبيق نظام التعلم المستمر مدى الحياة، أدى ذلك إلى محاولة زيادة إمكانية الدراسة لبعض الوقت وتطوير الدورات الدراسية المتخصصة القصيرة. كذلك فمن عمليات التطوير الأخرى التي تجعل مرحلة التعليم العالي أكثر مرونة وتلبي احتياجات المجتمعات الحديثة هي التزام طرق للتعليم المعتمد الناتج من خبرات سابقة.

هذه التغييرات تحتاج إلى الانتقال خارج الوصف التقليدي في ضوء العام الدراسي في المنهج الدراسي لمرحلة التعليم العالي إلى نظام يمكن تطبيقه على نحو أكثر شمولا. يعني وجود البرامج التعليمية التي يتم دراستها لبعض الوقت أن مطالب العملية التعليمية لا يمكن دراستها في ضوء العام الدراسي فحسب، فقد يقضي الطالب ست سنوات حتى يحصل على درجته العلمية. على ذات المنوال، أدى اعتماد مراحل التعلم السابقة (APEL) ونظام التعلم من خلال الشهادات المعتمدة والدورات الدراسية المتخصصة القصيرة، إلى أهمية التمكن من إدراك مدى ملائمة المناهج الدراسية لنظام التعليم العالي المقدم في المؤسسات التعليمية. تقاس مدى الملائمة من خلال التعلم ومستوى التعلم نفسه. يتم التعبير عن هذه الأفكار كنتائج لعملية التعلم المرتبطة مع مستوى معين.

تجدر الإشارة إلى أن نظام التعليم العالي في البلدان الثلاثة التي تقوم بتطوير نظامها التعليمي تبعا للمشروع، يعتمد على نظام العام الدراسي. كذلك فمعظم المناهج الدراسية في إنجلترا وويلز تتكون من الدراسة لثلاثة أعوام للحصول على درجة البكالوريوس. أما في اسكتلندا فالأمر مختلف حيث يصل عدد سنوات الدراسة إلى أربعة أعوام، بالتالي يوجد أربعة مستويات في النظام الاسكتلندي لمحددات المستوى.

بالنسبة لنظام التعليم العالي، يتم استخدام قوالب مختلفة للمستويات في عدة نظم. حتى الوقت الحالي، تعتمد محددات النظام المستخدمة على مستوى واحد فقط (يعرف بالمستوى M)، يطبق هذا المستوى في الغالب للحصول على درجة الماجستير. على الرغم من ذلك، فمع زيادة عدد طلاب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير والدكتوراه، صار من الأهمية بمكان إدراك أن درجة الماجستير لا تعبر عن أعلى مستوى من التعليم، والمحددات الحالية تهدف إلى تقسيم مرحلة الدراسات العليا إلي مرحلة للماجستير وأخرى للدكتوراه. يذكر أن محددات المستوى لم تعد تعني بالإشارة إلى درجات البحث العلمية (مثلا درجة الأستاذية). أما محددات QAA فعلى العكس من ذلك تعد محددات للمؤهل ولذلك فهي مرتبطة بالمناهج الدراسية البحثية. لذلك فهي تعد المرحلة الأعلى من المؤهلات.

يذكر أنه يجري تنظيم المستويات في شكل تسلسل هرمي، لذلك يبدو المستوى الأعلى في صورة أكثر تعقيدا عن المستويات الأقل، وهناك افتراض أن المستويات الأعلى في التسلسل الهرمي تصنف التعليم في المستويات الأقل. لذلك، إذا درس شخص ما المنهج الدراسي لمرحلة الماجستير، فإن ذلك يعني حصوله على مناهج التعليم المقدمة في المراحل السابقة لمرحلة الماجستير. يتم استخدام أرقام للتعبير عن المستويات، إلا أن النظام الجديد المقدم في هيكل مؤهلات QAA يقدم كمجموعة من الأحرف. يتم ترتيب هذه الأحرف في التسلسل الهرمي. مما يذكر أنه يجري حاليا استخدام مجموعة متنوعة من نظم الترقيم للمستويات. في حين أن بعض النظم تقوم بربط الترقيم بمرحلة التعليم العالي فقط، وتبدأ من مستوى 1 للإشارة إلى المستوى الأول، في حين أن هناك نظم أخرى تستخدم نظم مختلفة لتحديد المستوى. يعرض الجدول (٣-١) بعض النظم المختلفة محل الاستخدام.

يعرف المستوى بأنه مؤشر لمعيار صعوبة المادة العلمية التي يدرسها الطالب كي يحصل على شهادته المعتمدة. من التعريفات الاصطلاحية المستخدمة:

المستوى هو مؤشر لمدى صعوبة وقدر المادة العملية التي يجري تدريسها.

في حالة محددات مؤهل QAA، ترتبط المستويات بمعيار صعوبة المادة التي يدرسها الطالب للحصول على المؤهل. اصطلاحيا يصعب تحديد هذا الأمر، خاصة في حال وجود مجموعة من المؤهلات في مستوى واحد. لمزيد من التوضيح، في المستوى الثاني من التعليم العالي (المستوى المتوسط) هناك درجات أساسية ودبلومات عليا ودبلومات متخصصة في مرحلة التعليم العالي وهناك كذلك الدرجات العلمية المعروفة.

تجسد الدرجات الأساسية للتطوير الجديد استخدام الشهادات المعتمدة والمستويات في إنشاء الدرجات العلمية. تعبر الدرجات العلمية عن مؤهل في المستوى الثاني من هيكل المؤهلات.

محددات المستوى

يتم تحديد ما يحققه المتعلم في كل مستوى في النظام من خلال محددات المستوى. فيما يلي تعريف لمحددات المستوى:

تعد محددات المستوى جملا عامة تصف سمات العملية التعليمية المتوقعة في كل مستوى مقابل نتيجة التعلم ومعيار التقييم الذي سيتم مراجعته لتطوير الوحدات الدراسية وتقديم شهادات معتمدة في المستوى المناسب.

بطبيعة الحال، لا توجد طريقة مجمع عليها لوصف العملية التعليمية، لذلك هناك مجموعات مختلفة من المحددات ونواحي مختلفة من التعليم الواجب وصفه. في بعض الأحيان، يتم ذلك نتيجة للتركيز على نماذج مختلفة للتعلم. على سبيل المثال، في محددات المستوى المستخدمة

بواسطة جامعة الصناعة، هناك اهتمام أكبر بالتدريب العملي في أماكن العمل. بيد أن أغلب المحددات تركز على بعض أو كل ما يلي:

- درجة تعقيد المادة العلمية المقدمة.
- معيار المهارات المعرفية مثل التحليل والتصميم وما إلى ذلك.
- المهارات الأخرى مثل المهارات القابلة للتحويل.
- بعض المهارات العملية المميزة (مثل استخدام تكنولوجيا المعلومات).

في بعض الأحيان، تكون هناك جمل خاصة بمستوى المسئولية الذي يجب أن يبديه الدارس خلال مستوى معين وذلك عند التعرض لمواقف خلال الدراسة أو العمل أو خلال حياته الشخصية. في المعتاد يكون مثل هذا المستوى مضمنا داخل المحددات الأخرى التي تشير إلى استقلال الدارس و/أو قدر التوجيه المقدم له. قمنا بإضافة المحددات التالية إلى القائمة:

- المسئولية التي يبديها الدارس.
- استقلال الدارس.
- التوجيه المطلوب للدارس.

معيار محددات المستوى

السمة التي تعبر عن متغير آخر بين المجموعات المختلفة لمحددات المستوى هي معيار تعلم الطالب مع أي مستوى يشار إليه. في حين أن المحددات المقدمة كأمثلة في هذا الكتاب (انظر الملحقين الأول والثاني) تصفان مقدار التعلم الذي تم تحقيقه في مستوى في مرحلة التعليم العالي، قد يتم تغيير الوصف تبعا للمعايير المختلفة في المستوى. كما يمكن تحديد المستوى تبعا لقدرة الطالب على الابتكار (ما يستطيع الطالب الأفضل تحقيقه)، وذلك في ضوء ما هو متوقع من الطالب تحقيقه كي يصل إلى المعيار المطبق بواسطة المستوى. قد يظهر أن هذا الاختلاف جوهري، لكن فعليا يصعب جدا عمل تحديد لمستوى التعلم. يصبح الأمر أكثر سهولة إذا تم ترجمة محددات المستوى إلى لغة النظام أو المنهج الدراسي أو الوحدة الدراسية.

مع العلم بصعوبة تحديد مستويات الدرجات بدقة، فإن محددات SEEC تقدم إشارة لما يتوقع تحقيقه. في ضوء محددات المستوى المرتبطة بالنسبة للمعايير، يعتبر هذا النظام مناسب كما هو الحال مع نتائج عملية التعلم التي تربط بين الوحدات الدراسية ومحددات المستوى.

أنواع محددات المستوى وبعض الأمثلة

سبق لنا وأن وضحنا من قبل أنه لا يوجد فقط مجموعات مختلفة من محددات المستوى المستخدمة في المملكة المتحدة، بل إن هذه المحددات بينها اختلاف كبير. مع تقديم بعض الأمثلة لمجموعات محددات المستوى، يتعرض هذا الفصل كذلك للاختلاف بين نوعين أساسيين من المحددات: محددات مستوى الشهادات المعتمدة ومحددات المؤهل.

محددات مستوى الشهادات المعتمدة

من الجدير بالذكر أن محددات مستوى الشهادات المعتمدة العامة التي تم تصميمها للاستخدام في أكثر من مؤسسة كانت متاحة لمدة قاربت السنوات الست في المملكة المتحدة، وقد تم استخدامها في مشروعات تطوير الشهادات المعتمدة في منتصف التسعينات. كانت البداية مع محددات المستوى من خلال مجموعة من المحددات التي يتم تطويرها بشكل متبادل بين مشروعي تطوير الشهادات المعتمدة التي يتم تمويلهما بواسطة قسم التعليم وشئون التوظيف (DfEE) وهما SEEC و HECIW. تتضمن عملية التطوير بحث حول المحددات الأخرى التي جرى تطويرها في مكان آخر، بشكل خاص تلك التي تم تطويرها في نيوزيلندا. مما يذكر أن العمل في دورات دراسية ومشروعات أخرى كان عاملا مساعدا، وهو ما جعل هذه المصادر المختلفة تقدم أفكارا ومصطلحات جديدة صارت تستخدم في وصف المهارات المعرفية، من أمثلة هذه المصطلحات "التحليل" و"التقييم".

خلال العمل في المشروع تمت كذلك العديد من اللقاءات مع أكاديميين متخصصين من مؤسسات مختلفة. من أمثلة المهام التي كانت تتم خلال اللقاءات محاولة الاتفاق على مجموعة من المصطلحات المستخدمة مع عملية الوصف والتي يستخدمها الطالب في أي نظام، وذلك خلال مستويات مختلفة في مرحلة التعليم العالي ومرحلة الدراسات العليا. يعد ذلك الأمر مفيدا جدا خاصة عند لقاء مجموعة من الأكاديميين من تخصصات مختلفة، مثل المتخصصين في التعليم الطبي وعلوم اللغة وعلم الرياضيات، حيث يحاول هؤلاء الأكاديميين تحديد مجموعة من المصطلحات الرئيسية. بطبيعة الحال، مثل هذه اللقاءات استمرت لبضعة أشهر وقد تمت الموافقة على المحددات في عام 1996 بعد مشاورات نهائية داخل المشروع.

من الأهمية بمكان أن ندرك أن هناك معارضين لهذه العملية. فهناك البعض ممن يشعر أنه من غير الممكن استخدام مصطلحات معينة مع كل النظم. هناك سبب جيد يدعو للاهتمام بمثل هذه الآراء، ولكن كما ذكرنا من قبل، ففي عالمنا الحالي مع التزايد الهائل في أعداد الطلاب وصار التواصل بين المعلمين أكثر صعوبة، وازدادت الحاجة إلى الشفافية، فقد قمنا بتطوير قدرتنا على وصف عملية التعلم.

تجدر الإشارة إلى أن محددات مستوى SEEC/HECIW تم إنشاؤها في عام 1996 مع تقديم بعض الإرشادات المتعلقة بها، يظهر أثر هذه الإرشادات بشكل واضح في المواد المقدمة في الفصول التي تتعرض لمحددات المستوى. تستخدم هذه المحددات ثلاث مستويات للإشارة إلى مرحلة التعليم العالي، وتستخدم مستوى واحد (المستوى M) مع مرحلة الدراسات العليا.

في عام 2000، جرت مناقشات عديدة بين SEEC والمؤسسات التي تتعامل معها حول إصدار نسخة جديدة من محددات المستوى التي جرى تطويرها بواسطة جامعة أنجليا للعلوم التطبيقية (APU). تستخدم محددات المستوى هذه أغلب المصطلحات المستخدمة مع محددات مستوى SEEC/HECIW الأصلية، إلا أنه قد جرى إعادة تطويرها في صيغة جديدة من أجل الاستخدام بشكل أكثر سهولة ولموافقة الموضوعات المقدمة في تقرير Dearing. تركز هذه الموضوعات على عنصر المهارات في مرحلة التعليم العالي. هناك كذلك قدر ضئيل من التغييرات التي تمت لإحداث توافق مع محددات مؤهل QAA. يذكر أنه قد جرى عمل تعديلات أخرى على النظام المستخدم مع المحددات، لذلك فإن زيادة مهارات التعلم يمكن أن تتم من خلال زيادة عدد المستويات. من الأهمية التعرف على التقدم الحادث في مقياس التعلم من خلال المستويات. هناك ما يشبه الإجماع على استخدام المحددات المعدلة المقدمة في الملحق الأول.

يذكر أن العمليات الأخيرة لتطوير محددات المستوى لديها ميزة القدرة على الإشارة إلى مدى النجاح أو الفشل للجهود المبذولة. لذلك فمحددات SEEC/HECIW الأصلية تساهم بشكل أساسي في تطوير النظام التعليمي بالمملكة المتحدة.

مما يذكر أن محددات نظام الساعات المعتمدة التراكمية ونظام التحويل في أيرلندا الشمالية (NICATS)، تستخدم محددات SEEC/HECIW في التطوير. من المفيد أن نذكر أن محددات NICATS تم تطويرها في إصدارين: إصدار مختصر وآخر أكثر تفصيلا. يوضح ذلك الاستخدام المتنوع للمحددات، يمكن استخدامها في الإدارة والتعليم وكذلك في تطوير مهارات العاملين. تستخدم محددات NICATS تسع مستويات تبدأ من post-16 الذي يعد المستوى الأول. يسهل دمج المستويات التي تسبق مستويات التعليم العالي من إمكانية التطوير لمرحلة التعليم قبل الجامعي، حيث يتم عمل مستوى تمهيدي يليه ثلاث مستويات (من 1 إلى 3) ثم خمس مستويات للتعليم العالي (ثلاث لمرحلة التعليم العالي واثنين للدراسات العليا). لأجل ذلك تم استخدام المحددات المختصرة المستخدمة في أيرلندا الشمالية في مشروع DfEE، عندما اهتم عدد كبير من وكالات تطوير نظام الشهادات المعتمدة بالعمل في تطوير نظام الشهادات المعتمدة المتبع في المملكة المتحدة.

تم تطوير مجموعة من المحددات العامة بواسطة هيئة المؤهلات والمناهج التعليمية (QCA) لتقديم محددات عامة لمستويات المؤهلات المهنية القومية (NVQ). تسبق هذه المحددات مستوى GCSE وتصل حتى المستوى الخامس. يناظر المستويين الرابع والخامس مرحلة التعليم الجامعي.

كما سبق لنا الذكر فإن أفضل تعريف للمحددات المستخدمة هو محددات مستوى الشهادات المعتمدة. حان الوقت الآن للحديث عن محددات مؤهل QAA، التي تختلف بشكل كامل عن محددات مستوى الشهادات المعتمدة، على الرغم من اشتراكهما في العمل في مجال واحد.

محددات مؤهل QAA

لفترة من الوقت، كانت QAA تعمل في تقديم هيكل المؤهلات. كان هذا الهيكل مطلوبًا للتفريق بين مجموعة المؤهلات التعليمية التي ينالها الفرد في مرحلة التعليم العالي والتي تتاح في مجموعة من المستويات، وهي تعمل لتقليل الاختلاف الحادث بين بعض هذه المستويات في عدد من المؤسسات. مما يذكر، أن شعوراً عامًا كان سائدًا يشير إلى أن تطوير التعليم العالي كان يفتقد للتكامل اللازم. خاصة من جانب العاملين في بعض المؤسسات التعليمية، حيث أشار الكثيرون أن أغلب هؤلاء العاملين لا يحيطون بالمواد التي يجري تدريسها أو بالمؤهلات التي تقدم في مرحلة التعليم العالي.

كان الإصدار الأخير المتاح لهيكل المؤهلات في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية متاحًا منذ عام 2001. لكي نقوم بتحديد المؤهلات الموضحة في مرحلة التعليم العالي، كان الهيكل يعبر عن مجموعة من محددات المؤهل وقدر المعلومات التي يجب أن يلم بها الدارس بعد دراسة هذا المستوى. في حين أن QAA قد قامت بتوضيح أن المؤسسات التعليمية يجب أن تهتم باستخدام المحددات المستخدمة بالفعل، إلا أن هناك بعض البلبلة التي تتعلق بدور المحددات الجديدة وكيف أنها تتعلق بمحددات الشهادات المعتمدة المستخدمة بالفعل.

تجسد محددات المؤهل QAA نتيجة المؤهل الرئيسي في كل مستوى وتعرض طبيعة التغيير بين المستويات. يتم تقديم المحددات في جزأين لكل مستوى. الجزء الأول خاص بالنتيجة وما يستطيع الطالب اكتسابه كي ينال المؤهل. أم الجزء الثاني فخاص بقدرات الطالب التي يتوقع أن يتم تطويرها، أما الإشارة إلى الطالب المثالي فيعني إلى أن هذا الجزء من المحددات يعد بمثابة مرشد للمعايير كما تقوم محددات مستوى الشهادات المعتمدة SEEC.

يخص الجزء الأول من محددات المؤهل هؤلاء الذين يقومون بتصميم واعتماد ومراجعة المناهج الدراسية الأكاديمية. أما الجزء الثاني فهو على نطاق أوسع حيث يتضمن هؤلاء الذين لا يتعاملون بشكل مباشر مع مرحلة التعليم العالي، مثل الموظفين.

وجه الاختلاف بين محددات المستوى ومحددات المؤهل

على الرغم من أنه يوجد اختلاف واضح بين هاتين المجموعتين من المحددات، قد يحدث وأن تجد أن كثيرا من العاملين في هذا المجال لن يتمكنوا من إدراك الاختلاف النظري أو الفعلي بين المجموعتين. مما يذكر أن محددات مستوى SEEC للشهادات المعتمدة تقدم نبذة عما يتوقع أن يحققه الدارس بعد نهاية كل مستوى من مستويات مرحلة التعليم العالي. خلال هذا السياق، يعرف المستوى وفقا لدرجة الشهادة المعتمدة مقابل سنة الدراسة. بالنسبة للطلاب في مرحلة ما قبل التخرج، يكون رقم هذه الشهادة هو 120، أما في مرحلة الدراسات العليا فيكون رقم الشهادة هو 180. بطبيعة الحال، يكمن هذا الاختلاف بين أرقام شهادات ما قبل التخرج وتلك الخاصة بمرحلة الدراسات العليا في فترة الدراسة الأطول التي يتلقاها الطالب في مرحلة الدراسات العليا.

هناك اتجاه للافتراض في محددات SEEC أن مستوى الدراسة يتكون من وحدات دراسية تناظر مستوى الدراسة. مثل هذا الافتراض قد يكون مختلفاً إلى حد ما مع بعض المؤهلات الدراسية الجديدة، حيث يتكون المستوى النهائي من وحدات دراسية ذات مستويات مختلفة. لذلك السبب، قد تبدو محددات المؤهل كما لو أنها غير مناسبة للاستخدام مع مستوى الوحدات الدراسية، إلا أن محددات الشهادات المعتمدة تفترض أن المستوى يشير إلى أن أغلب الدراسة كانت خلال هذا المستوى.

مع ذلك، هناك اختلاف جوهري واقع بين محددات المؤهل QF والعديد من نسخ محددات مستوى الشهادات المعتمدة، وهناك كذلك أسس مختلفة التي تعتمد عليها المؤهلات التي تتكون من الوحدات الدراسية وبين المستويات المختلفة للشهادات المعتمدة خلال مرحلة التعلم. لمزيد من التوضيح، تكون الدرجة العادية في المستوى I (المستوى المتوسط) في هيكل المؤهلات، إلا أنها قد تحتوي على عدد إضافي من الشهادات المعتمدة خلال المستوى الثالث. مما يذكر أنه في العديد من المؤسسات التعليمية، يعرف الدارس الناجح بأنه من ينال عدد معين من الشهادات المعتمدة في المستوى الثالث. سوف تحتاج المؤسسات إلى الاهتمام بما يلزم فعله ويتعلق بالدرجة العادية في ضوء المستوى والشهادة المعتمدة، حيث إنه من المفيد تحديد الطلاب الذين فشلوا في الحصول على درجة معينة خلال المستوى H.

على الجانب الآخر، قد يكون الدارس في مرحلة الماجستير في بعض المؤسسات التعليمية قد تمكن من الحصول على ما يقرب من 180 شهادة معتمدة لاجتياز المستوى الثالث. وفي كل الأحوال، يهتم هيكل المؤهلات بمنح المؤهل من خلال عدم أخذ أي مرجع للشهادة المعتمدة والاهتمام فقط بنتيجة الدراسة. يذكر أنه قد وجد أن الشهادات المعتمدة لا غنى عنها لضمان أن الدارس قد تلقى القدر الكافي من العلوم في فترة زمنية مناسبة وبالتالي فقد نجح في اجتياز مستويات متقدمة كي يتمكن من الحصول على المؤهل.

من القضايا الأخرى التي تطرح نتيجة لاستخدام مرجع للشهادة المعتمدة في محددات المؤهل، توضيح الاختلاف بين المؤهلات العديدة التي يتلقاها الدارس بعد تجاوزه لمستوى معين في الهيكل. مما يذكر أنه يصعب رؤية الجملة الخاصة بمحددات QAA حيث تقوم المحددات بتجسيد نتيجة المؤهل الأساسي في كل مستوى، وهو الأمر الذي يمكن توفيقه مع وصف النتيجة التي تتعلق بأغلب المؤهلات الموجودة. مثل هذه البلبلة قد تحدث خاصة خلال المستوى الثاني أو المتوسط، عندما يحدث ويتم تقديم شهادة معينة. تبدو QAA وكأنها تدرك هذا الأمر الشاذ لذلك فهي تقوم بتقديم جمل لقياس المستوى الفعلي للدارس، يمكن تطوير هذه الجمل لتقديم محددات مؤهل إضافية.

قد تبدو محددات المؤهل الإضافية في حالة الحصول على درجة لتجاوز المستوى المتوسط. تتضح هذه الدرجة من خلال وجود صلة مباشرة بمهنة معينة، من خلال ضم خبرة سابقة في العمل والإشارة إلى اجتياز وحدات دراسية معينة في المستوى الثالث. مما يذكر أنه على الرغم من أن نقطة النهاية للمرحلة الأساسية تكمن في تجاوز المستوى المتوسط، فهي قد تتكون من قوالب مختلفة لهياكل الشهادات المعتمدة.

سبق أن وضحنا في هذا الجزء أن المستوى الفعلي يظهر بواسطة المحددات، هناك بعض الاختلافات بين محددات SEEC للشهادة المعتمدة وبين محددات المؤهل QAA. حيث إنه يمكن استخدام مجموعتين من المحددات مع بعضهما البعض، فقد تم كتابة بعض الملاحظات حول المقارنة بين مجموعتين من المستويات المذكورة في الملحق الثالث.

ملخص

من الأمور التي تثير السخرية، أن المحاولات المتعددة للتنسيق بين الهياكل المتعددة في مرحلة التعليم العالي خلال السنوات الثماني السابقة قد أدت إلى قدر كبير من البلبلة والارتباك وإلى مزيد من الفوضى. يشير ذلك الأمر جزئيًا إلى الجهود المبذولة لتطوير التعليم العالي للاستجابة إلى المتغيرات الحديثة. مع ذلك، فالارتباك الحادث ينجم عن وجود عدة طرق ومستويات لقياس قدر التعليم الذي يتلقاه الدارس. يعرض الجدول (٣-١) مصطلحات مختلفة تستخدم مع المستوى وتعرض مجموعة من المستويات المختلفة ومقارنة بينها. (لاحظ عدم وجود اتفاق معين بين هذه المستويات).

القضايا النظرية والعملية الخاصة باستخدام محددات المستوى

القضايا النظرية

يتم تقسيم القضايا الخاصة باستخدام محددات المستوى إلى تلك النظرية والأخرى ذات الطبيعة العملية. يُهتم بمحددات المستوى بسبب مدلولها العملي عند العمل في مؤسسات التعليم العالي.

استخدام محددات المستوى مع نتيجة التعلم

في حقيقة الأمر، محددات المستوى التي يتم وصفها في ضوء عملية التعلم تكون ثابتة ومستقرة. لم يعد التركيز الآن منصبًا على صعوبة المدخل (التدريس)، لكنه تركز الآن على المخرج: ما تمكن الدارس من تحصيله بعد انتهاء الدراسة في مستوى معين. يعبر ذلك عن الاختلاف الواقع بين نشاطي التعلم والتدريس- على الرغم من ارتباطهما الكامل ببعض. يشير ذلك إلى أن الحديث فقط عن المنهج الدراسي أو أسلوب التدريس الذي يتوقع أن يطبق على الدارس لا يعد مقياسا يعتمد عليه للمعايير التي يحققها الدارس. كانت أغلب الكتب والدراسات القديمة الخاصة بمجال التعليم تهتم بتطوير التعليم من خلال التركيز على تقنيات التدريس أو بيئة التعلم ولكن لم تكن لتراعي أنشطة التعلم الخاصة بالمتعلم ذاته.

المستويات	SEEC	QAA QF	NICATS InCCA	QCA	ويلز	SHE SCQF* باسكتلندا
المستوى التمهيدي	غير متاح	غير متاح	المستوى التمهيدي بالإضافة إلى المستويات من الأول إلى الثالث	المستويات من الأول إلى الثالث	غير متاح	غير متاح المستويات من الأول إلى السادس
المستوى الجامعي الأول	المستوى الأول	المستوى C	المستوى الرابع	المستوى الرابع	المستوى الأول	SHE1 المستوى السابع SHE2 المستوى الثامن SHE3 المستوى التاسع SHE4 المستوى العاشر
المستوى الجامعي الثاني	المستوى الثاني	المستوى I	المستوى الخامس		المستوى الثاني	
المستوى الجامعي الثالث	المستوى الثالث	المستوى H	المستوى السادس		المستوى الثالث	
المستوى الأول للدراسات العليا	مرحلة الماجستير	المستوى M	المستوى السابع	المستوى الخامس	مرحلة الماجستير	الماجستير
المستوى الثاني للدراسات العليا	مرحلة الدكتوراه	المستوى D	المستوى الثامن		مرحلة الدكتوراه	الدكتوراه

* SHE = مرحلة التعليم العالي باسكتلندا، SCQF = هيكل الشهادات المعتمدة والمؤهلات باسكتلندا.

جدول (٣-١): مقارنة لبعض النظم المختلفة لمحددات المستوى في المملكة المتحدة. لا يعبر الجدول عن معاملات محددة

استخدام محددات مستوى النظام يخلق شفافية في التعليم العالي

يساعد استخدام محددات المستوى، بالإضافة إلى نتيجة التعلم التي سيجري مناقشتها في الفصل الخامس، في جعل نشاط التعليم العالي أكثر وضوحًا وشفافية. يذكر أن العمل على إظهار محددات المستوى لا يتم إلا بالإعلان عن أنواع الأفكار التي تدور في رأس المعلمين. بالنسبة لنوع المناقشة التي تدور حول مقارنة عمل الطلاب، لا بد وأن تكون في ضوء مستويات وقدرات وإمكانيات الطلاب. مع ذلك، فالتعبير عن هذه المقارنة يوضح وجهات الاختلاف والاتفاق والتعديلات المطروحة.

أما أهم نقطة خاصة بالتعرض لمحددات المستوى، فتبدو في صعوبة تحديد مصطلحات معينة لوصف مدى توقعنا لعمل الطالب. تعد المصطلحات أدوات فعالة لتحديد المستوى، وإنشاء محددات المستوى هو مسألة خاصة بالقيام بأفضل طريقة ممكنة لوصف نتيجة عملية التعلم. بالنسبة لمفهوم التعلم فهو خادع ومعقد إلى حد بعيد ويتضمن عدد كبير من الأبعاد. على ذات المنوال، فالمصطلحات التي نستخدمها في وصف التعلم قد تكون خادعة ومعقدة. لذلك يجب أن تهتم محددات المستوى بالتطور (اجتياز مرحلة إلى أخرى أكثر تطورًا). مع ذلك، من الأهمية ملاحظة أن محددات المستوى قد تتسم بالغلظة، وهو ما يمكن التغلب عليه من خلال ترجمتها إلى الحديث عن النظام أو المنهج الدراسي (انظر الفصل الرابع).

الشفافية وإظهار الاختلافات

ذكرنا في الجزء السابق، أن استخدام محددات المستوى يؤدي إلى ظهور التعليم العالي بشكل أكثر شفافية. عندما يصبح النظام شفافًا، فمن غير المعتاد أن يبدو كل شيء ورديًا، بل سيحدث بالطبع وأن تظهر الاختلافات والتناقضات. عندما لا نستخدم أي مقياس يسمح لنا بإجراء مقارنات (بين المؤسسات التعليمية وبين المناهج الدراسية وما إلى ذلك)، يمكننا أن نشير إلى أنه لا يوجد أي توافق. فعدم الموضوعية أمر مضمن داخل النظام، حيث يقوم مثلاً القائمين بتدريس أحد المناهج الدراسية باختيار ممتحنين من الخارج من أجل الاختبار. وبالتالي يمكن استغلال هؤلاء الممتحنين المختارين في زعم أن الدارسين يتمتعون بكفاءة بينما الأمر خلاف ذلك.

علاوة على ظهور الانحرافات في المعايير، تؤدي مقدمة هيكل المستويات إلى ظهور موضوعات أخرى أكثر تعقيدًا. لمزيد من التوضيح، دبلومة الدراسات العليا في التعليم (PGCE)، والتي صارت الآن تعرف بالدبلومة المتخصصة في التعليم، تتم في مرحلة ما بعد إتمام التعليم العالي. على الرغم من ذلك، قد لا تناسب المتطلبات الفعلية لعملية التعلم محددات مستوى مرحلة الماجستير. من طرق التعامل مع هذا الموقف التفريق بين المناهج الدراسية التي يأخذها طلاب الدراسات العليا في الإطار التقليدي العادي وهؤلاء الذين يأخذون نفس

المناهج وفقًا لنظام المستويات، كما ينبغي كذلك تحديد الموضوعات المتعلقة بإطار التعليم الحديث ومراعاة تناسب المنهج مع المستوى وألا يكون هذا المنهج أكثر تطورًا وتقدمًا عن المستوى. بطبيعة الحال، ينبغي على الدارس أن يتعلم المزيد خلال دراسته في مستوى منخفض أو مرتفع. مثل هذه الموضوعات سوف نتعرض لها في هيكل المؤهلات، ولكن كما سبق لنا التوضيح من قبل، حيث إن هناك حاجة للإشارة إلى الشهادة المعتمدة، لم يزل هناك مشكلات تدور حول وصف طبيعة المؤهلات لضمان التوافق بين المؤسسات التعليمية.

ومن الأمثلة الأخرى لما يظهر من اختلافات، تلك الخاصة بالوحدات الدراسية المقدمة خلال مستويين مختلفين. فقد كان من المعتاد لطلاب المستوى الثاني أن يدرسوا نفس الوحدات الدراسية وبالتالي تكون النتيجة نفس نتيجة التعلم. في مثل هذه الحالات، يعتمد المستوى الذي يحصل بعده الدارس على شهادته المعتمدة على مستوى الدارس وليس على مستوى صعوبة الوحدة الدراسية وهو ما ينعكس في نتيجة التعلم. يتطلب استخدام نظام المستويات وجود الوحدات الدراسية، بالنسبة لنتيجة التعلم ومعيار التقييم اللذان يتم تحديدهما خلال أحد المستويات فيعتمدان على مدى صعوبة عملية التعلم.

كذلك الحال، فالتعليم منذ البداية يطرح مشكلة حول نظام المستويات. ففي المنهج الدراسي الخاص بمرحلة الماجستير على سبيل المثال، قد يدرس الطالب لغة جديدة تمامًا (مثلاً اللغات القديمة عند الحصول على درجة الماجستير في الأديان القديمة). مثل هذه القضية قد تكون جديدة تمامًا حتى أنه يمكن التعرض لها خلال المستوى الخاص بمرحلة الماجستير. من الطرق المستخدمة مع مرحلة الماجستير، السماح بدراسة عدد معين من الشهادات المعتمدة خلال مستوى أقل من مستوى المؤهل، لذلك فقد يتمكن الدارس في مرحلة الماجستير من الحصول على 30 شهادة معتمدة قبل الانتهاء من دراسة المستوى.

مما يذكر أن هناك العديد من الاختلافات الكبيرة التي تظهر نتيجة لاستخدام نظام مستويات معتمد. على سبيل المثال، نحن نهدف للحديث عن الوحدة أو الدورة الدراسية القصيرة التي يدرسها الدارس خلال مستوى معين عندما تناسب نتيجة التعلم في هذه الوحدة الدراسية تلك التي تنعكس في مجموعة من محددات المستوى. قد نستخدم نفس المحددات للحديث عن المؤهل الذي يحصل عليه الدارس خلال نفس المستوى عند الانتهاء من تدريس المنهج الدراسي. لذلك، قد تكون هناك دورة دراسية قصيرة خلال المستوى الثالث، بينما يتم مقارنة الطالب الحاصل على درجة معينة مقابل نفس محددات المستوى، عندما يقضي الدارس عشرين أسبوعًا في الدراسة خلال هذا المستوى. مثل هذا الأمر يطرح قضية تخص عرض محددات المستوى لتعمل كمرشد لما يحققه الدارس بدلاً من تحديد أنه يعبر عن معيار للتقييم في نهاية المستوى. يشبه ذلك تعقيدات المصطلح الذي تتعرض له محددات المستوى QAA، عندما يتم الانتهاء من مجموعة من المؤهلات المختلفة خلال أحد المستويات.

قضايا خاصة بالاصطلاحات

مما يذكر أن القرار الخاص بتنفيذ نظام واحد لمحددات المستوى مع عدد معين من المستويات، قد يؤدي إلى ظهور مجموعة من المشكلات تتعلق باتصال النظام بغيره من النظم الأخرى، وذلك عندما يتم نقل الطلاب من مؤسسة تعليمية إلى أخرى. من الأمثلة الدالة على هذا الأمر، العلاقة بين اسكتلندا والدول الأخرى التي تعتمد على نظم المستويات الأربعة في مرحلة التعليم العالي. من الموضوعات الأخرى، علاقة مستويات التعليم التكميلي بالتعليم العالي. كذلك فقد وضحت أن محددات المستوى مثل محددات NICATS (من أيرلندا الشمالية) تشتمل على مستويات التعليم التكميلي في نفس النظام، لذلك فهي تتجنب هذه المشكلة. تم تطبيق مدلول النظام المركزي على هذه المواقف.

ومن القضايا الأخرى، الاصطلاحات المشتركة بين مستويات النظام المختلفة. سبق لي أن أشرت إلى أن هناك مجموعة من الاختلافات الجوهرية بين محددات مستوى المؤهل QAA ومحددات مستوى الشهادات المعتمدة. سوف تشعر المؤسسات بالحاجة إلى الاهتمام بمحددات مستوى المؤهل لأنها تعبر عن المحددات التي سيستخدمها المراجعون. على الرغم من ذلك، مثل هذه المحددات لا تعد بالضرورة الاختيار الأفضل للاستخدام في دعم تصميم المنهج الدراسي لتسهيل عملية كتابة نتائج التعلم، كذلك فقد يكون هناك رغبة في استخدام نظامين نتيجة لمزاياهما المختلفة. لذلك يتعرض الجزء التالي إلى اختيار نظام لمحددات المستوى.

القضايا العملية

اختيار مجموعة من محددات المستوى

من الجدير بالذكر أن الأساس الذي يتم وفقا له تحديد استخدام مجموعة معينة من محددات المستوى في مؤسسة تعليمية، يعتمد إلى حد كبير على الظروف الداخلية وطبيعة عملية التطوير. على الرغم من ذلك، هناك بعض الاعتبارات العامة. يكمن الاعتبار الأول في أنه على الرغم من أن QAA تشير إلى أن المؤسسات التعليمية أمامها حرية اختيار مجموعة محددات المستوى الخاصة بها، فإن مراجعي QAA يستطيعون ربط المؤهلات في مؤسسة بمحددات المؤهل لهيكل المؤهلات.

بجانب وظيفة مراجعي QAA هناك عدة طرق يمكن من خلالها استخدام محددات المستوى في التعليم العالي، وتحتاج هذه الطرق إلى درجات مختلفة من التفاصيل في المحددات. لأهداف معينة، مثل الإدارة، هناك حاجة لاستخدام محددات مختصرة لا تسبب بلبلة. ولأهداف أخرى في عملية التعليم، مثل كتابة نتيجة عملية التعلم وإعداد محاضرين جدد يدركون مستوى التعلم الذي يتوقع أن يلم به الدارسين، تكون هناك حاجة لمزيد من التفاصيل. علاوة على ذلك، فمع وجود الأساس الخاص بتطوير المهارات في مرحلة التعليم العالي، قد يكون من المفيد العمل مع محددات المستوى التي تقوم بعمل إشارة إلى المهارات وإلى تطوير هذه المهارات داخل المناهج الدراسية.

في ضوء بعض المحددات الأكثر تفصيلاً لبعض الفقرات العامة لتطوير التعليم العالي، تعد محددات مستوى SEEC للشهادات المعتمدة ملبية للاحتياجات. وهي لديها نفس هيكل المستويات مثل محددات QAA، وهي تقوم بالإشارة إلى المهارات. من المفيد أيضًا أن نذكر أن تصنيف المحددات يرتبط بالنظم العامة لكتابة نتائج عملية التعلم (في ضوء المعرفة/الإدراك والمهارات المعرفية والعديد من المهارات الأخرى). إذا تم مع ذلك استخدام مجموعتين من محددات المستوى لكي نحقق الأهداف العامة لمحددات المستوى، من الأهمية الاهتمام بمقارنة مجموعتين. يقدم الملحق الثالث مقارنة بين محددات مستوى SEEC للشهادات المعتمدة ومحددات مؤهل QAA. تقترح هذه المقارنة أن هناك توافق معقول بين هذه المحددات.

من العناصر المرتبطة مع اختيار محددات المستوى، اختيار الاصطلاح الذي سيتم استخدامه مع محددات المستوى. مع العلم أن محددات المؤهل تختلف عن محددات مستوى الشهادات المعتمدة، يجعل ذلك استخدام أحد المصطلحات أكثر تعقيدًا. فمجموعة المصطلحات التي يشيع استخدامها في مؤسسات التعليم العالي تكون المستوى الأول والثاني والثالث ودرجة الماجستير والدكتوراه، كما أنه من المناسب استخدام مصطلحات مستويات المؤهل مع كل المؤهلات.

أراء متباينة عن المحددات

يوضح الفصل التالي نطاق خاص باستخدام محددات المستوى، إلا أنه من الأهمية إدراك أن الأفراد يستطيعون ملاحظة المحددات في عدة طرق. وضح الاختلاف في الآراء من خلال المناقشة مع ممثلي المؤسسات التعليمية المختلفة. فمن الآراء الأخرى المرتبطة بمرحلة التعليم العالي أن محددات مستوى الشهادات المعتمدة تقوم بعمل جملة عن السمات الواجب توافرها في المناهج الدراسية لمرحلة التعليم العالي، هناك رأي آخر يشير إلى أن المحددات توضح ما هو مقدم الآن. تبعًا للرأي الأول يقدم الفصل التالي نماذج لاستخدام المحددات التي توضح أن تخصيص محددات المستوى قد لا يكون مناسبًا. في حقيقة الأمر، تم تقديم أغلب المحددات في محددات مستوى SEEC للشهادات المعتمدة في أغلب عمليات تطوير التعليم العالي.

الفصل الرابع

نماذج لاستخدامات

محددات المستوى

مقدمة

يقدم هذا الفصل مجموعة من استخدامات محددات المستوى. يذكر أن كل الاستخدامات المختلفة تتكامل مع بعضها البعض لضمان أن الوحدة أو الدورة الدراسية أو البرنامج الكامل يقدم مستوى مناسب من الصعوبة للدارسين الحاليين. قد يكون هذا المستوى من الصعوبة موافقا لنظام المستويات في التعليم العالي الذي سبق التعرض له من قبل في الفصول السابقة، يتم تطبيق الاستخدامات في المعتاد مباشرة على تطوير الوحدات الدراسية. في بعض الأحيان، يتم تطبيق هذه الاستخدامات على الدورات الدراسية التي جرى تطويرها بشكل كامل والتي تتطلب تقديم بعض الشهادات المعتمدة بعد اجتياز الدارس لمستوى معين.

سبق لنا وأن ناقشنا في الفصول السابقة النماذج المختلفة لمحددات المستوى، وبشكل خاص محددات مستوى الشهادات المعتمدة ومحددات مستوى المؤهل الذي يرتبط بهيكل المؤهلات. نتيجة لتنوع استخدامات محددات المستوى وهو ما يعبر عن طبيعة تطوير العملية التعليمية، فإن مجموعة من محددات مستوى الشهادات المعتمدة سوف تكون أكثر ملائمة في أغلب الاستخدامات التي سنذكرها في الصفحات التالية مقارنة بمحددات مستوى المؤهل.

فيما يلي بعض الإرشادات العامة الخاصة باستخدام محددات المستوى.

- يجب أن تبدو محددات المستوى كمرشد ومؤشر لمستوى الدارس.
- يجب أن تكون المحددات شاملة وعامة وقد تحتوي على أجزاء لا تناسب منهج تعليمي معين. من الطبيعي في هذه الحالات أن يتم تجاهل أو حذف مثل هذه الأجزاء. على سبيل المثال، تعد المهارات الحركية النفسية في محددات SEEC/HECIW غير مناسبة لكل المناهج الدراسية (انظر الفصول السابقة). إلا أنه من غير المناسب أن يتم حذف أكثر من جزء.

- هناك جوانب في عملية التعلم لا توجد في المحددات إلا أنه يتم التعبير عنها بالتدريج في منهج تعليمي معين. من المناسب أن نقوم بإضافة هذه الجوانب إلى المحددات ووصفها طبقًا للتوقعات الخاصة بما يحققه الدارس. من الأمثلة الموضحة، مهارات الرسم مثلاً التي تشغل أماكن أساسية ومركزية في بعض المناهج الدراسية مثل هندسة العمارة مثلاً، إلا أنها غير محددة في المحددات العامة.
- خلال العمل مع المحددات خلال مستوى معين من المنهج الدراسي، يكون من الأهمية أن نتعرض إلى المحددات المناظرة الخاصة بالمستوى السابق واللاحق. تعمل المحددات بشكل أفضل عندما تعرض في سياق التسلسل حيث يصبح مدلول المصطلحات أكثر وضوحًا.
- على ذات المنوال، من خلال التعرض لمحدد معين، سنحتاج إلى مراعاة بقية المحددات في نفس المستوى. لا تعمل أغلب نماذج التعلم الموضحة في محددات المستوى بشكل منفصل عن بعضها البعض. على سبيل المثال، قد تكون القدرة على التحليل خلال مستوى معين بلا أي معنى ما لم يتم مراعاة مدى تعقيد مادة التعليم.
- كذلك فقد تكون محددات المستوى مفيدة في تقديم مصطلحات مناسبة لموضوعات المناقشة خلال عملية التعلم. هذا الأمر قد يكون مفيدًا في أي نموذج لوصف المنهج الدراسي وفي كتابة نتائج عملية التعلم ونتيجة المنهج الدراسي وما إلى ذلك.
- من الأهمية بمكان، أن نكرر أن عملية التعلم تعد مادة خادعة عند وصفها، يمكننا فقط أن نبذل قصارى جهدنا في العمل مع محددات المستوى لوصف عملية التعلم على أفضل نحو ممكن في مواقف خاصة عندما لا توجد مثل هذه المحددات.

توضح الجمل التالية استخدامات محددات المستوى:

- تقوم محددات المستوى بوصف المؤهلات المقدمة في مرحلة التعليم العالي.
- تقدم هيكل لتصميم إطار تطوير مرحلة التعليم العالي.
- تساعد في الحفاظ على المعايير.
- تعمل كمحددات للمعايير في المناهج الدراسية متعددة النظم أو غير التقليدية.
- تقدم محددات المستوى هيكل للمصطلحات الخارجية.
- تقدم وسائل للاتصال خاصة بمرحلة التعليم العالي.
- تستخدم في تصميم المنهج الدراسي وتطويره.
- تعد أداة لتطوير مستوى أداء العاملين.
- تعمل محددات المستوى كأداة لتحديد المهارات ومكونات المنهج الدراسي الأخرى.

نماذج لاستخدامات محددات المستوى

تحديد المؤهلات الموجودة في مرحلة التعليم العالي

تم تغطية هذا الاستخدام لمحدد المستوى من قبل، لكنه من الأهمية التعرف عليه كأحد الاستخدامات الرئيسية لمحددات المستوى. في هذه الحالة، سوف يكون هناك استخدام خاص لمحددات المؤهل.

تقديم هيكل لتصميم أسلوب تطوير التعليم العالي

تقدم المستويات ومحددات المستوى هيكل للتعليم العالي من خلال تقديم معنى أكثر عمليًا لفكرة تطوير العملية التعليمية. من المعتاد أن يقوم الطلاب بالانتهاء من دراسة مجموعة من الوحدات الدراسية في مستوى واحد قبل الانتقال إلى وحدات دراسية في مستوى تالي، إلا أن هناك بالطبع استثناءات لمثل هذه القاعدة. سبق لنا ذكر بعض المواقف حيث تصاحب الوحدات الدراسية في أحد المستويات مجموعة من الوحدات الدراسية المحدودة في مستوى أقل. هناك كذلك بعض الحالات، حيث يدرس الطلاب في المستويين الثاني والثالث مجموعة من الوحدات الدراسية في المستويين الثاني والثالث التي تؤخذ في سنوات متتالية. يعود ذلك في المعتاد إلى أن عدد الطلاب قد يكون غير كافي لتدريس كل الوحدات الدراسية كل عام. هناك أحوال خاصة، حيث يكون الدارس في المنهج الدراسي متعدد النظم أو المنهج الدراسي المخصص لبعض الوقت للطالب، في المعتاد قادراً على دراسة الوحدات الدراسية في أي مستوى أثناء دراسة المنهج الدراسي. يسمح ذلك بتحقيق متطلبات الشهادة المعتمدة في مرحلة استلام المؤهل. لذلك فمن خلال الإرشاد المستمر واعتماداً على اللوائح، قد يكون الطالب في مرحلة التعليم العالي قادراً على دراسة موضوع معين في وحدات دراسية في المستويات الأول والثاني والثالث خلال عامين، ثم يعود لدراسة موضوع آخر من خلال عدد مشابه من السنوات في العام التالي. سوف يحتاج مثل هذا التنظيم للإعداد على أساس التقدم المناسب وسوف يحتاج إلى توفيقه مع لوائح المؤسسات التعليمية.

مما يذكر أن أسلوب تقديم محددات المستوى لهيكل في مرحلة التعليم العالي يعد من الأهمية عندما يكون الطلاب على وشك الحصول على مؤهل من خلال تجميع مجموعة شهادات معتمدة من مصادر مختلفة. مما يذكر أن وصف عملية التعلم مع العلاقة بالمستوى يمكن أن يقدم هيكل منطقي للتعلم عندما لا يمكن الإشراف على عملية التعلم.

تساعد محددات المستوى في الحفاظ على المعايير

تتعرض عملية الحفاظ على المعايير في مرحلة التعليم العالي إلى العديد من المتغيرات. يعد مستوى التعلم من المتغيرات الهامة هاهنا. يعني ربط أو تطوير عملية التعليم إلى محددات مستوى معتمدة أن التوافق يمكن تبينه:

- بين المناهج الدراسية المشابهة بين مجموعة من المؤسسات التعليمية المختلفة.
- بين المناهج الدراسية المختلفة في نفس المؤسسة التعليمية.
- بين الوحدات والدورات الدراسية.

من النقاط الأساسية دور محددات المستوى كأساس للمناقشة أو تأكيد المعايير حيث يشترك في العمل المراجعين أو الممتحنين من الخارج.

تستطيع محددات المستوى العمل كمؤشر للمعايير في المناهج الدراسية متعددة النظم وغير التقليدية

تقدم المناهج الدراسية متعددة النظم وغير التقليدية مثالاً لتطبيق خاص بمحددات المستوى. قد لا تحتوي مثل هذه البرامج التعليمية على نقاط المرجع المعتادة للجودة المتاحة مع المناهج الدراسية التقليدية. يذكر أن الإشارة إلى أن التعلم يرتبط بالمستوى المناسب قد يكون إشارة مهمة للجودة. مثل هذا المؤشر للجودة قد يكون مفيدًا بشكل أكبر إذا تمت ترجمة محددات النظام إلى المنهج الدراسي الفعلي. سوف نعاود مناقشة هذه الموضوعات عند الحديث عن مواصفات ونتيجة المنهج الدراسي في الفصل التاسع.

تقديم هيكل للارتباط مع العمليات الخارجية

هناك العديد من المواقف في مرحلة التعليم العالي حيث تحتاج المؤسسة التعليمية إلى ربط عملية التطوير أو التعلم الذي يتم بصورة خارجية معها. بالنسبة للموقف الذي يؤثر في مجموعة من الأشخاص فقد يكون عبارة عن شهادة يحصل عليها الدارس من نظام تعليمي سابق (APL أو APEL). في الموقف السابق، سيحصل الدارس على مجموعة من الشهادات المعتمدة من دورات دراسية سابقة. وعليه، سوف تهتم المؤسسة التعليمية التي تتلقى هذه الشهادات بطبيعة الشهادات ومدى ملاءمتها للمستويات المقدمة بالمؤسسة ونتيجة التعلم التي تلقاها الدارس من قبل. في بعض الأحيان يتخذ قرار بحاجة الدارس المتقدم للحصول على مزيد من الدراسات قبل الالتحاق بالمؤسسة. لذلك، فمحددات المستوى قد تكون مهمة للغاية في تحديد طبيعة العمل الإضافي. ترتبط مثل هذه المواقف بخبرات التعلم السابقة. في هذه الحالة، تحتاج نتيجة التعلم والمستوى الخاص بها إلى التأكيد عليها من خلال اعتبار محددات المستوى.

في موقف آخر، قد يطلب مقدمو الدورات الدراسية المتقدمة القصيرة المدة أن يتم اعتبار الدورة الدراسية كشهادة معتمدة في مرحلة التعليم العالي. يعني ذلك في المعتاد أنه تم تقدير الشهادة على أنها تساوي العديد من الشهادات المعتمدة في مستوى معين. بالنسبة للدارسين الذين يحصلون على شهادة فقد يرغبون في تقديمها في مواقف معينة. في بعض المواقف، يمكن استخدام محددات المستوى في الاتصال بمقدمي مستوى صعوبة التعلم المطلوب للتحقق من كفاءة الدورة الدراسية في مستوى معين أو أنه سيتم استخدامها في تقييم المستوى الذي أجريت وفقًا له الدورة الدراسية.

تقدم محددات المستوى وسائل للاتصال خاصة بالتعليم العالي

تقدم محددات المستوى وسائل للاتصال خاصة بتوقعات ما يمكن تحقيقه في مرحلة التعليم العالي بين:

- أعضاء هيئة التدريس في تقديم نفس المادة العلمية.
- أعضاء هيئة التدريس في نظم مختلفة.
- أعضاء هيئة التدريس في نفس النظام في مؤسسات تعليمية مختلفة.
- أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- أعضاء هيئة التدريس والطلاب والرؤساء في المستقبل.
- أعضاء هيئة التدريس والأعضاء الآخرين خارج نطاق التعليم العالي، الذين يستطيعون تقديم أو استخدام الدورات الدراسية القصيرة.

سبق وأن وضحنا أنه خلال العمل في تطوير هيكل المؤهلات، أشارت QAA إلى أن العديد من العاملين في مجال التعليم العالي أو المهتمين به لا يدركون طبيعة المؤهلات في مرحلة التعليم العالي وما يتوقع من الطلاب تحقيقه في مستويات مختلفة. من الأسباب التي وراء تطوير المحددات الملحقة بـ QF ومحددات المؤهل هي تحسين الاتصالات. بالنسبة لبعض المتابعين، قد تكون ترجمة اللغة التعليمية أمرًا مناسبًا.

يمكن استخدام محددات المستوى في تحسين طبيعة التواصل مع الطلاب، إذا تم استخدام اللغة كي يمكن استخدامها بسهولة. من المفيد للطلاب أن يدركوا القضايا التعليمية الموجهة بشكل خاص للطلاب ذوي المستوى المتقدم الذين قد يشعرون بالشك تجاه ما يمكنهم تحصيله في مرحلة التعليم العالي عندما يبتعدون عن العملية التعليمية لفترة زمنية طويلة. مما يذكر أن مناقشة ما يتوقع تحصيله والعلاقة مع محددات المستوى قد تجعل الفرد يتعرض لقضايا قد تثير مشكلات مع الطلاب. كذلك يمكن لمحددات المستوى أن تمكن الطلاب من تكوين أسئلة عن المعايير المتوقعة في عملهم. من أمثلة ذلك، المصطلحات المستخدمة.

لا يوجد هناك إجماع حول بعض المصطلحات المستخدمة في التعليم العالي، من أمثلة هذه المصطلحات التحليل الدقيق والدراسة المستقلة. إذا لم يستطع المدرسين الوصول إلى مصطلحات مُجمع عليها، فقد يؤدي ذلك إلى إثارة قدر من البلبلة. مما يذكر أن استخدام محددات المستوى مع مناقشة مدلول المصطلحات قد يكون أمرًا مساعدًا بالنسبة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

في بعض الأحيان، تكون فترة بداية المنهج الدراسي ليست بالوقت المناسب لمناقشة هذه الموضوعات. أما الوقت المناسب فقد يكون بعد مضي فترة من بداية الدورة عندما يدرك الطلاب طبيعة الأمر على نحو أفضل ويستطيعون التعامل مع أفكار جديدة.

في الجزء الخاص بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، لاحقًا في هذا الفصل، سوف نناقش بعض الأنشطة التي قد تشجع المناقشة بين أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وسوف نطرح موضوعات قيمة حول التواصل بين المستويات وما يتوقع أن يحصله الدارس.

نستخدم محددات المستوى في تصميم وتطوير المنهج الدراسي

لمحددات المستوى دور هام تلعبه في تطوير الوحدات أو الدورات الدراسية، كما سبق وأن وضحنا في الفصل السابق. قدم الشكل (٢-١) مخطط لتصميم أو تطوير الوحدة الدراسية يعرض دور محددات المستوى. بينما الأمر في الواقع مختلف، فسوف يتم تطوير الدورات والوحدات الدراسية من خلال النظر في البداية إلى محددات المستوى فحسب، كذلك فسوف يتم تطوير الوحدة الدراسية بداية من هدف عام ويضاف تعليق للمستوى الذي تقدم الوحدة الدراسية من خلاله.

يقترح النموذج أن محددات المستوى يتم ترجمتها إلى محددات المادة من خلال ترجمة المحددات العامة إلى لغة تحدد المادة. في حين أن هذا الإجراء ليس ضروريًا، فإن له قيمة أساسية في تقديم وصفًا أكثر تحديدًا للمستوى المرتبط بشكل مباشر بالمنهج الدراسي الذي في إطار التطوير. يعبر التطوير بشكل أكبر عما يتوقع أن يقوم الطالب بتحصيله، على أن تقوم هيئة التدريس بعملها على أكمل وجه.

سواء تم ترجمة محددات المستوى إلى محددات المادة أم لم يتم ذلك، فسوف نعرض في الفصل التالي كيفية استخدام محددات المستوى للإشراف على أهداف عملية كتابة نتيجة التعلم. تعد الأهداف بمثابة الغرض من المادة العلمية التي سوف يتم تغطيتها أو أنها ستعرض لكيفية تقديم المادة العلمية. كذلك فقد تشير الأهداف إلى كيفية إدارة المدخل في وحدة أو دورة دراسية. بالنسبة لنتيجة عملية التعلم فتهتم بالمخرج من عملية التعلم: ما يتوقع الدارس أن يتعلمه أو يدركه أو قدرته على النجاح في الاختبار في نهاية الوحدة /الدورة الدراسية. مما يذكر أن تعريف نتيجة التعلم يشير إلى ضرورة كتابة هذا التعريف بالارتباط مع محددات المستوى (انظر الفصل الخامس). كذلك، وكما وضحنا من قبل، تطبق نتيجة التعلم معيار التقييم. من خلال استعراض الارتباطات بين المستويات ونتيجة عملية التعلم ومعيار التقييم، سوف يمكن تعديل أي جانب من جوانب النظام لكي نقوم بتحسين المصطلحات المستخدمة باستثناء محددات المستوى المجمع عليها.

محددات المستوى أداة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

تقترح الفقرات التالية بعض النقاط لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس تبعًا للمستويات ومحددات المستوى، في حين أن بقية الفقرات تناقش كل نقطة بشيء من التفصيل.

من الصعوبات المتعلقة بتقديم محددات المستوى لأعضاء هيئة التدريس هو كيفية جعلهم يتفاعلون مع هذه المحددات. بطبيعة الحال، فعدم تمكن أعضاء هيئة التدريس من إدراك المحددات والتفاعل معها، لهو سبب كافي لعدم استخدام المحددات في مرحلة تالية عندما تكون هناك حاجة لاستخدام المحددات. فيما يلي مجموعة من التدريبات التي تشجع أعضاء هيئة التدريس في جلسة عمل لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس على التركيز على المحددات وفي الوقت ذاته محاولة تقديم مستندات ذات قيمة.

- قارن محددات مستوى SEEC للشهادات المعتمدة مع محددات مستوى المؤهل QF. ما هو وجه الاختلاف بينهما؟ ما الذي تشير إليه هذه الاختلافات؟
- قم بتجميع محددات خاصة بأحد المستويات في مجموعة من المحددات واستخدمها كأساس لورقة المعلومات المقدمة للطلاب والتي تتعلق بمعايير التعلم المتوقع تحقيقها في هذا المستوى. يساعد المخرج من هذا التدريب الدارسين في مرحلة الماجستير والذين قد عادوا إلى الدراسة بعد الانقطاع لفترة طويلة، وبالتالي يشعر هؤلاء الدارسين بشيء من البلبلة والارتباك.
- انتقل إلى مجموعة محددات مستوى الشهادة.المعتمدة واستخرج كل المصطلحات التي تشعر بأنها تحتاج إلى بعض الشرح. قم بعمل قاموس للمصطلحات يشتمل على التعريفات المجمع عليها لهذه المصطلحات الصعبة. تذكر أنك تكتب التعريفات التي ينبغي تطبيقها على المصطلح حيث يظهر في مستويات أخرى في المحددات.
- قم بترجمة مجموعة من المحددات تبعًا للنظام أو المنهج الدراسي الذي تعمل وفقًا له. سوف نتعرض لهذه النقطة بشيء من التفصيل فيما يلي.

عندما يقوم أعضاء هيئة التدريس بالعمل مع محددات المستوى، فقد يتعرض أعضاء هيئة التدريس لمناقشة توقعاتهم لمستوى الدارسين أثناء دراسة الوحدات الدراسية أو المنهج الدراسي. مثل هذه المناقشات لها أهمية خاصة خلال تطوير الوحدات الدراسية للمنهج التعليمي الجديد أو خلال المواقف التي لا يتمكن أعضاء هيئة التدريس خلالها من إجراء مثل هذه المناقشات حول مستوى الدارسين. من أهم الطرق لتشجيع مثل هذه الوسائل أن نطلب من مجموعة من هيئة التدريس لأحد المناهج الدراسية أن يقوموا بترجمة المستويات المقدمة في المناهج الدراسية إلى كلمات مألوفة ومتعارف عليها. يذكر أن محددات مستوى SEEC للشهادات المعتمدة تعد مناسبة لهذا التدريب نظرا لطبيعتها المنظمة ونظم التصنيف الموجودة بها حيث تم تنفيذ المحددات. العمل بهذه الطريقة يعني أن أعضاء هيئة التدريس سوف يقومون بإجراء المناقشات المطلوبة. على سبيل المثال، ماذا يعني مصطلح مثل "التحليل" في الوحدات الدراسية أو المناهج الدراسية؟ مثل هذا المصطلح يمكن تعريفه بشكل دقيق خلال المناقشات التي يجريها أعضاء هيئة التدريس.

يتم التدريب الخاص بالترجمة على أفضل نحو ممكن عندما يتم تناول كل المستويات في المنهج الدراسي، إلا أن مستوى المؤهل يجب أن يتم الاهتمام به في البداية، وذلك لكي نضع جملاً تعبر عن مستوى العمل. إذا تم استخدام محددات SEEC بواسطة عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس، فسوف يمكن متابعة نواحي مختلفة من محددات المستوى بواسطة المجموعات الفرعية والتي لا يزيد عدد أعضائها في الغالب عن ستة أعضاء. يمكن بعد ذلك نشر المادة المترجمة خلال فترة المناقشة والتي تهدف إلى تحسين مدى دقة الكلمات وضمان وجود ترابط بينها مع كل مستوى. عندما يتم متابعة مجموعة من المستويات، يجب أن تكون المصطلحات المستخدمة مع كل مستوى مترابطة كي تكون ذات معنى في الإطار العام للاستخدام. خلال الجانب العملي لوحظ أن الترجمة الخاصة بجوانب المعرفة والإدراك تعبر عن مهمة أكثر صعوبة من مهارات الترجمة، حيث تعمل مجموعة صغيرة مع كل المحددات، يفضل أن يتم في البداية معالجة جوانب المهارة.

من الأهمية أن نشير إلى أعضاء هيئة التدريس الذين يهتمون بإجراء هذه المناقشات، أنه قد لا تكون كل المحددات مناسبة للمناهج التعليمية الخاصة بها، وأنه يلزم تحاشي بعض الجوانب إذا لم يتم التعبير عنها. كذلك الحال فمن الممكن أن يكون للمهارات التي لا يتم التعبير عنها في المحددات العامة أهمية خاصة في المناهج الدراسية ولذلك ينبغي إضافتها.

خلال القيام بهذا التدريب، لن يتعرف أعضاء هيئة التدريس فقط على المستوى وعلى أسلوب قيام زملائهم بالتفكير في المستوى والمصطلحات، لكنهم سيقومون كذلك بتطوير مستند مهم للعمل كمرجع في المستقبل لمراقبة واستعراض المواقف – أو كأساس لتطوير الوحدات الدراسية الأخرى.

تعمل محددات المستوى كأداة لتحديد المهارات والمكونات الأخرى للمنهج الدراسي

تقوم مجموعات محددات المستوى مثل محددات مستوى SEEC للشهادات المعتمدة بالعمل كمرجع للعديد من المهارات والمكونات الأخرى المطلوبة في المناهج الدراسية في مرحلة التعليم العالي. سبق وأن وضحنا أنه من غير اللازم أن نعتقد أن المنهج الدراسي يجب أن يعبر عن كل جانب من جوانب محددات المستوى. بيد أن المخطط العام لما يتوقع أن يحصله الدارس، يستطيع أن يقدم الأساس اللازم لتحديد نتيجة التعلم في كل منهج تعليمي يُدرس في المستوى.

تعليق ختامي

أشار هذا الفصل إلى أن هناك العديد من الطرق يتم من خلالها استخدام محددات المستوى في تطوير التعليم العالي. مع المقدمة الجديدة لهيكل المؤهلات، يبدو أن هناك بعض الصعوبات في تحديد مجموعة المحددات التي ينبغي استخدامها أو في كيفية الجمع بين استخدام مجموعتين (محددات المؤهل ومحددات مستوى الشهادات المعتمدة). وكما هو الحال مع أي شيء آخر، ينبغي استثمار المعلومات المتوفرة وطبيعة الظروف في تحديد نوع المحددات المستخدمة. يهتم الفصل التالي بإلقاء الضوء على نتائج عملية التعلم.

الفصل الخامس

لمحة عن نتائج وأهداف عملية التعلم

مقدمة

فيما يلي مثالا لنتيجة عملية التعلم:

المثال الأول:

بعد الانتهاء من قراءة هذا الفصل، يتوقع أن يتمكن القارئ من كتابة نتائج عملية التعلم لوحدة دراسية في مرحلة التعليم العالي، وسوف يتمكن من الإشارة إلى المكونات الرئيسية لنتيجة عملية التعلم.

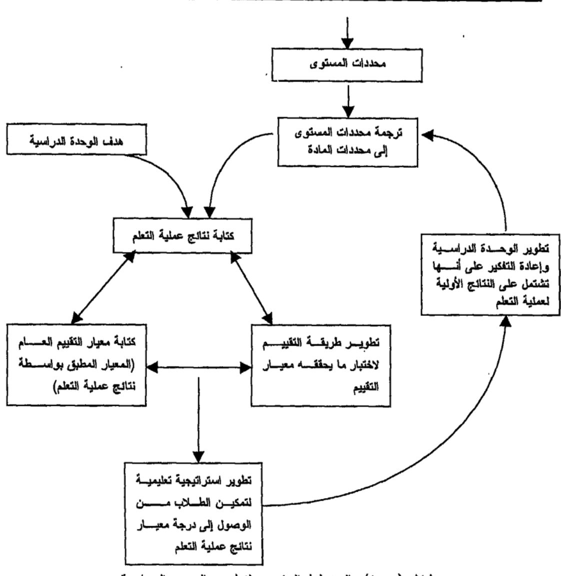
يتكرر هاهنا المخطط الخاص بتطوير الوحدة الدراسية لكي نقوم بعرض سياق الأهداف ونتائج عملية التعلم في عملية تطوير الوحدة الدراسية.

يذكر أن الهدف من تطوير الوحدة الدراسية هو كتابة نتيجة لعملية التعلم، في حين أن معيار ودرجة صعوبة عملية التعلم مستقاة من محددات المستوى. تهتم أكثر أجزاء هذا الفصل بإلقاء الضوء على نتيجة التعلم حيث أنها القضية الأساسية التي ينبغي التعرض لها بالمناقشة.

نبذة عن نتائج عملية التعلم

الفكرة الخاصة بنتيجة التعلم

بدأ ظهور الفكرة الخاصة بنتيجة التعلم منذ بدايات القرن العشرين، وقد داعبت هذه الفكرة في البداية خيال المحللين النفسيين، وبالتالي بدأ ظهور هذا المصطلح في كتاباتهم منذ ذلك الحين. وكان تأثير هذه الكتابات كبيرا حتى أنه غير أسلوب عمل المدرسين من التركيز على التدريس إلى التعليم وتحصيل الطالب لأكبر قدر ممكن من المادة العلمية، وذلك على الرغم من أن هذه الأفكار الجديدة لم يكن هناك ترحيب كبير بها في البداية.



شكل (٥-١): المخطط الرئيسي لتطوير الوحدة الدراسية

في منتصف القرن الماضي اهتم مجموعة من العلماء المختصين بعلم السلوك بالمواقف الخاصة بالتعليم والتدريس في المدارس، وقاموا بتطوير الأفكار الخاصة بالمناهج الدراسية. ومن هذه الأفكار الجديدة كانت فكرة تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء مرتبطة مع بعضها. ظهرت كتابات وأفكار جديدة ومنها ما كتبه العالم **Mager** حول ما يعرف بالأهداف التعليمية. تطورت هذه الأهداف التعليمية حتى صارت تمثل ما يعرف بنتيجة عملية التعلم. تم تطبيق هذه الأفكار على عملية التطبيق وصارت مرتبطة بشكل خاص بمعيار الهدف. كان للتطور السريع للتكنولوجيا الحديثة أثره في تطوير مناهج وطرق التعليم وتم استحداث طرق أكثر تطورا ومنها مواقع الويب التعليمية ذات التصميم المبهر.

أما الجانب الثاني لعملية تطوير نتيجة التعلم فجاء من خلال الاهتمام بتطوير المهارات التي تعوز المتعلم وضعف إمكانيات التعليم الفني. نتج عن تحليل الأنشطة المهنية، تطوير نظم مؤهلات التعليم الفني (NVQs). تشير NVQs إلى حاجة الشخص إلى التميز في علم أو مهارة معينة.

ظهر الجانب الثالث لعملية تطوير نتيجة التعلم من خلال حركة تطوير الشهادات المعتمدة والتي ظهرت في المملكة المتحدة في أوائل التسعينيات. مما يذكر أن الشهادات المعتمدة لم تكن دائما تعتمد على النتيجة، ولكن في المشروعات التي سبق الإشارة إليها في الفصل الأول، كان حجم التعلم يعتمد على الوقت المستغرق في تحقيق نتيجة التعلم المطلوبة في مستوى معين. كما ذكرنا فقد كان ذلك هو المصدر الأساسي الذي أدى إلى استخدام نتيجة عملية التعلم في مرحلة التعليم العالي في وقتنا الحاضر. مع ذلك، فبملاحظة التعليم العالي في وقتنا الحاضر من المفيد أن ندرك وجود سلاسل التطوير المرتبطة. فقد كانت في الغالب مصدرا لردود الأفعال السالبة لاستخدام نتائج عملية التعلم. ففي ورش العمل الأولى الخاصة بمناقشة نتيجة التعلم، كان الرابط المفترض بين نتيجة التعلم و NVQs غير موجود تقريبا، وحتى الآن يشير البعض إلى أن نتيجة عملية التعلم شيء آلي يقضي على جوهر وروح عملية التعلم. كذلك فمن النقاط الهامة التي تخص استخدام نتيجة التعلم أن نقيم رابطا مناسبا بين الدقة في تحديد عملية التعلم وفتح مجالات تعليمية جديدة. سوف يتم مناقشة هذا الموضوع على نحو أكثر تفصيلا في الأجزاء التالية من هذا الفصل.

دور نتيجة التعلم

تجدر الإشارة إلى أن استخدام نتيجة التعلم ومعيار تقييم التقدم الملحق تقدم آلية لوصف عملية التعلم إما في ضوء القدر الواجب تحصيله أو القدر الذي تم تحصيله بالفعل. المثال الرئيسي هاهنا خاص بنتيجة عملية التعلم، مع الوحدات الدراسية في الغالب، والتي تجمع لأجل المؤهل.

يجب أن ترتبط نتيجة عملية التعلم بشكل كبير مع معيار التقييم. كما يجب أن تعمل مجموعتين من الجمل مع بعضهما البعض حتى تنتج في النهاية نوع عام من جمل نتيجة التعلم. كلما كتبت جملة النتيجة بأسلوب واضح ومركز، يكون دور معيار التقييم أقل خطورة.

حيث إن الهدف الرئيسي من نتيجة التعلم يركز على المعايير الخاصة بتعليم الطالب وعلاقة التعليم بالتقييم، هناك العديد من الطرق الأخرى حيث يمكن استخدام الجمل بمجرد كتابتها. من الجيد أن نتذكر أهداف نتيجة التعلم عند كتابتها، لأن ذلك يؤثر في الكلمات المستخدمة. يمكن أن يؤدي ذلك إلى عمل معجم للمصطلحات المستخدمة.

من الأهداف العامة التي يمكن استخدامها مع نتيجة التعلم ما يلي:

- أنها تجعلنا نتوقع ما هو مطلوب من المتعلم في ضوء قدر التعليم المقدم والتقييم.
- تقدم وسائل توضح للمتعلم الارتباط بين التعليم وأسلوب تقييم ما تم تعلمه.
- يمكن أن تقدم مؤشرا للمعايير الخاصة بما يتوقعه المدرس أن يحققه الطلاب، خاصة إذا كانت علاقة نتيجة التعلم بمحددات المستوى واضحة.
- تعد طريقة جيدة لتوضيح هدف عملية التعلم التي تهدف الوحدة الدراسية تحقيقه. وهي تقدم معلومات لمدرسين وطلاب وموظفين آخرين.
- يمكن أن تكون أداة مفيدة للتواصل مع الممتحنين من الخارج.
- استخدام نتيجة التعلم وسائل للحكم وتأكيد وجود توافق بين وحدات الدراسة ومعايير التعلم في المؤسسات التعليمية خاصة عند العمل مع نفس المادة.
- يمكن مقارنة نتيجة التعلم في المستوى الثالث مع جمل مقياس كفاءة المادة الدراسية وذلك لكي نحدد مدى ارتباط المادة بنتيجة التعلم. ليست هناك حاجة لاتباع مقياس كفاءة المادة بواسطة أساتذة نفس المادة.
- في نظام التعليم العالي الذي يعتمد على الشهادات المعتمدة، تعد نتيجة التعلم جزءا من تعريف الشهادة المعتمدة كجزء من مقياس قدر التعلم الذي تم تحصيله.
- تقديم معلومات عما حققه الدارس.
- يمكن تحديد المهارات والمكونات الأخرى للتعلم داخل الوحدة الدراسية من خلال ملاحظة اللغة التي تم من خلالها وصف نتيجة التعلم. يمكن تطوير مخطط للمهارات المذكورة في المنهج الدراسي.
- في بعض الأحيان يفضل استخدام معيار معين لنتيجة التعلم مع كل الوحدات الدراسية في مستوى معين، لذلك يمكن التعرض لمهارات معينة أو قضايا خاصة بطريقة محددة.

نماذج لعمليات التطوير: مقياس كفاءة المادة الدراسية ومواصفات المنهج الدراسي

سنتعرض في الفصل التاسع لمقياس كفاءة المادة الدراسية ومواصفات المنهج الدراسي، لهذه الموضوعات علاقة بنتيجة التعلم ولذلك يجب أن نذكرها هاهنا. قد تؤثر كفاءة المادة على السلوك الذي يتم من خلاله عمل نتيجة التعلم.

يعد مقياس كفاءة المادة الدراسية عبارة عن جمل عامة لنتيجة التعلم يمكن تحقيقها عند إنهاء جزء معين من المادة. يذكر أنه تم تحديد 42 مادة دراسية وجزء من المواد لأجل عملية تطوير مقاييس الكفاءة. تم تكلفة مجموعات الخبراء في جميع أنحاء المملكة المتحدة بمهمة إنشاء الجمل ووصف لكفاءة الطالب المتوسط والطالب المثالي. قامت أول ثلاث مجموعات بالعمل في مجال القانون والكيمياء والتاريخ.

يذكر أن جمل قياس كفاءة المادة مكتوبة في الوقت الحالي من أجل مستوى درجة الامتياز وهو يؤثر على التعلم في المستوى الثالث، وبالتالي فهو يختص بنتيجة التعلم المكتوبة من أجل الوحدات الدراسية في المستوى الثالث. يجب أن يؤثر مقياس كفاءة المادة الدراسية في أسلوب كتابة نتيجة التعلم خاصة إذا كانت تعكس محتوى عملية التعلم. على ذات المنوال، إذا أثرت جمل مقياس كفاءة المادة الدراسية على سلوك كتابة نتيجة التعلم مع المستوى الثالث، فيجب أن يتم عرض هذا النموذج بداية من المستوى الأول. حتى إذا لم تكن جمل مقياس كفاءة المادة مساعدة بالشكل الكافي مع منهج تعليمي محدد لأنه ينتج من أكثر من مستويين، وهو قد يكون مفيدا كمصدر للمصطلحات المناسبة للمادة الدراسية محل الاهتمام.

بشكل عام، تم تطبيق نتيجة التعلم على نتائج وحدات التعليم الصغيرة مثل تلك التي تظهر من الوحدات أو الدورات الدراسية القصيرة. تعد نتيجة المنهج الدراسي بمثابة جمل النتيجة الخاصة بالمنهج الدراسي كاملا، لذلك فهي تتعرض لما هو أكثر من مجرد إجمالي نتيجة التعلم للوحدات الدراسية في مستوى المؤهل الأعلى. عندما تكتب من أجل المناهج الدراسية لدرجات الامتياز، فإن ذلك يعني أنها سوف تهتم بجمل مقياس كفاءة المادة الدراسية.

تعريف نتائج عملية التعلم

تعرف نتائج عملية التعلم بأنها:

مجموعة من الجمل التي تصف ما يتوقع أن يعرفه ويدركه وينفذه الدارس في نهاية فترة تعلمه. ترتبط نتيجة التعلم بشكل كبير مع المستوى الذي أنهاه الدارس، حيث إن كلا منهما يجب أن يتم تقييمهما وبالتالي يكتب تقييم نهائي لنتيجة عملية التعلم.

في بعض الأحيان، تتم كتابة نتيجة التعلم على أساس ما سيقوم الدارس بتحصيله. يفضل استخدام لفظ "يتوقع أن يحصله الدارس" حيث لا يتحكم المعلم وحده في عملية تعلم الدارس. فقد لا يتفاعل الدارس كما ينبغي للمحاضرات. فبطبيعة الحال، لا يمكن لأحد أن يجبر الدارس على التعلم والاستفادة، بل يمكن فقط إعداد الجو الملائم للتعلم. مثل هذا الأمر يوضح جليا الاختلاف الكبير بين التعليم والتدريس، وأن التعليم يعد أمرا خاضعا بشكل كامل لسيطرة الدارس.

لا تقوم نتيجة التعلم في المعتاد بتحديد تفاصيل المنهج الدراسي، إلا أنها تشير إلى مناطق عامة للتعلم. قد يكون هناك استثناء لذلك الأمر خاصة مع مواد العلوم والعلوم التطبيقية. بيد أنه من غير المعتاد أن يكون هناك أكثر من ثمان نتائج للتعلم مع كل وحدة دراسية. إذا كان هناك أكثر من ثمان نتائج للتعلم، فسوف يكون هناك في المعتاد قدرا كبيرا من المناهج الدراسية وقد لا يمكن إدارتها في عملية التقييم.

من الغريب أن رقم ثمانية المقترح قد يعبر عن العدد الأقصى للنتائج التي يمكن تطبيقها في يوم واحد بإحدى الدورات الدراسية كما يمكن أن تعبر أيضا عن وحدة دراسية تتكون من ثلاثة فصول دراسية، ينبغي بالطبع قياس حجم الوحدة الدراسية. لمزيد من التوضيح، لا يوجد حد عملي لعدد نتائج عملية التعلم، فقد يوجد القليل من نتائج عملية التعلم لدورة دراسية قصيرة الأمد مع زيادة في التفاصيل الخاصة بهذه الدورة الدراسية.

سبق وأن وضحنا من قبل أنه من الأهمية أن نقوم بربط نتائج عملية التعلم بالمستوى. وأحد أسباب ذلك، أنه من الأهمية أن نقوم باستخدام نفس نتائج التعلم مع الوحدة الدراسية والتي قد تقدم في مستويين مختلفين. كذلك فمن المعتاد أن نجد أن تدريس الوحدة الدراسية يعد أمرا عاديا مع الطلاب في مستويين مختلفين، كذلك فمهمة التقييم الفعلية قد تكون مشابهة إلا أن نتيجة عملية التعلم ومعيار التقييم قد يعكس المستوى الفعلي وسيختلف عن الوحدتين الدراسيتين.

فيما يلي أمثلة لنتائج عملية التعلم. المثال الأول لعملية التعلم مذكور في بداية هذا الفصل. بعض الأمثلة التالية مذكورة في الفصول القادمة من هذا الكتاب. أحيانا، تقدم تعليقات عن سمات معينة في نتيجة عملية التعلم.

امثلة لنتيجة عملية التعلم

المثال الثاني: المستوى الثاني من المنهج الدراسي لعلم السلوك

في نهاية الوحدة الدراسية يتوقع أن يتمكن الدارس من:

توضيح الأسباب الأكثر شيوعا لسلوك الأطفال في الفصل خلال مرحلة المدرسة الابتدائية، وعرض تقنيات تحسين السلوك.

أو: تعامل الأطفال في الفصل وعرض وتقييم استخدام النماذج المناسبة للهدف من تحسين السلوك.

المثال الثالث: المستوى الثالث من دراسة الأدب الإنجليزي

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من:

أن يلم الطالب إلماما كاملا بتأثير العوامل التاريخية والاجتماعية لأحد النصوص التي تتعرض لمرحلة معينة ودراسة آداب أخرى حديثة.

(تعليق: نتيجة التعلم الموضحة قد تذكر اسم النص من خلال التركيز على المهارات المكتسبة، ينبغي تجنب استخدام نفس النص في المستقبل. علاوة على ذلك، نتيجة عملية التعلم تختص بنقاط عامة وليس بالنص المحدد).

المثال الرابع: المستوى الثاني من علم الفيزياء

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من:

أداء الحسابات عن دوال الموجة على نحو صحيح وإجراء معادلة **Schroedinger**.

المثال الخامس: المستوى الثالث من علم الفيزياء

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من:

وصف وتوضيح وظيفة الأجهزة الرئيسية للألياف البصرية ومحولات مؤثر المجال وأشباه موصلات MOS.

المثال السادس: المستوى الثالث من علم الرياضيات

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من التعامل مع تقنيات التحليل المتعدد والتمكن من معالجة مجموعات البيانات المتعددة بصورة مباشرة.

المثال السابع: المستوى الثالث من الدراسات الحرة

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من تطوير مجموعة من نتائج التعلم لمشروع يتكون من حوالي 2500 كلمة اعتمادا على محددات المستوى للدارس الملتحق بالمستوى الثالث، وعرض النتائج التي حققها الدارس وكذلك إنهاء المشروع على نحو جيد.

(تعليق: في نتيجة التعلم هذه، سيتم كتابة نتائج مشروع التعلم بواسطة الدارس، لذلك سوف يرتبط التعلم بالمحددات التي سوف تشير إلى المعيار والطريقة التي سيتم إعداد الوحدة الدراسية على أساسها).

المثال الثامن: المستوى الأول: مهارات الوحدة الدراسية عن أساليب الكتابة

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من توضيح وإبراز السمات الأساسية لكتابة مقال أكاديمي في المستوى الأول.

المثال التاسع: استخدام نتيجة التعلم في تنبيه الدارسين إلى أن السرقات الأدبية قد تكون في أشكال عديدة، المستوى الأول

في نهاية فترة التعلم، يتوقع أن يتمكن الدارس من مناقشة أشكال السرقات الأدبية والتي قد تحدث بقصد أو بدون قصد في مجال العمل الأكاديمي، وتحديد طرق تجنب هذا الأمر.

المثال العاشر: درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من وصف التطور التاريخي الذي طرأ على المجتمع والحكم على أهمية التطور الحادث في مجال الرعاية الصحية.

المثال الحادي عشر: درجة الماجستير في موضوع قضايا الأمومة والطفولة

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من توضيح تـأثير العوامـل الثقافيـة والاجتماعية على صحة الأم والطفل.

المثال الثاني عشر: درجة الماجستير في تصميم وحدات دراسية للمناهج التعليمية القيادية

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب خلال العرض الشفوي من تقديم مرجـع لكل ما تعلمه، وكذلك يستطيع الدارس تقييم دور التفكير المتعمق خلال مواقف العمل المختلفـة وتوضيح قيمته والدور الناجم عن التأثيرات السلبية، كما يتم التعرض لأثر سـجلات التعلـم. يستطيع الدارس أيضا توضيح كيف يمكنه تحسين قدرته على تقديم عروض شفوية.

المثال الثالث عشر: المستوى الأول من علم الفيزياء

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من عرض مهارات الاتصـال التـي سوف تدعم الدراسات المتقدمة لعلم الفيزياء. يشتمل ذلك على إعداد سيرة ذاتية والقدرة علـى قراءة مقالة أكاديمية ومناقشة المقالة من خلال عرض مختصر.

(تعليق: يعبر المثال الثالث عشر عن أكثر من نتيجة للتعلم. من خلال تجميع كل مـهارات الاتصال في نتيجة واحدة، فإن ذلك يعني أن فشل الدارس في اجتياز أحد الأجزاء، يعني فشله في النجاح في نتيجة التعلم كاملة. يمكن أن نفترض أن هناك نتائج أخرى للتعلم لهذه الوحـدة الدراسية تعبر عن مجموعة من المهام البسيطة).

المثال الرابع عشر: المستوى الأول: مقدمة علم الكيمياء

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من كتابة تقرير ملخص وواضح لما قام به من تجارب بالمعمل.

المثال الخامس عشر: المستوى الأول: مقدمة للمنهج التعليمي لدراسة الدراما

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من العمل مع آخرين في مجموعـات صغيرة وتقديم عروض مسرحية قصيرة.

مما يذكر أن بعض نماذج الوحدة الدراسية قد تبدو أنها تثير مشكلات حول الوصف من خلال الجمل المتعلقة بنتيجة التعلم. كمثال لذلك، الوحدة الدراسية الخاصة بالدراسات الحرة، حيث يجب على الدارس أن يحدد المادة الدراسية التي يريد دراستها (وتقديمها في مقال). في مثل هذه الحالات، سوف ترتبط نتائج عملية التعلم بتعلم مهارات التعليم الحر والمهارات المتعلقة بالمشروع.

تصنيف نتائج التعلم

حيث إن تقرير Dearing أكد على مهارات التعلم في مرحلة التعليم العالي، ولذلك صار يفضل القيام بتصنيف نتائج عملية التعلم تبعا لسمات التعلم التي تشير إليها. يتم ذلك غالبا وفقا للعناوين المستخدمة في محددات مستوى SEEC للشهادات المعتمدة، لذلك قد تشير بعض نتائج التعلم إلى معلومات خاصة بالمادة الدراسية وقد يشير إدراك مجموعة أخرى إلى المهارات المعرفية أو المهارات الأكاديمية الأساسية وقد يشير إلى مهارات أخرى.

على الرغم من أن تطوير نظم التصنيف قد يعتمد على تحليل مكونات الوحدة الدراسية، فإن هناك مشكلة أساسية في هذا الإجراء. دعنا نتعرض لمثال حول مهارة معرفية أو مهارة أكاديمية أساسية مثل التحليل. يفترض وجود التصنيف أن طالب يدرس في المستوى الثاني يجب أن يتمكن من وصف عمليات التحليل بدون الإشارة إلى محتوى أو طبيعة المادة التي تم تحليلها. يجب أن تهتم الجملة بطبيعة العمليات المحللة. بيد أن الواقع يختلف، فمدى تطور مهارة التحليل يتوقف على مدى تعقيد المادة العلمية التي يتم تحليلها. مثلا، يستطيع طفل في الخامسة أن يقوم بعمليات التحليل إذا كانت المادة المحللة بسيطة. لمزيد من التوضيح، لوصف مهارات التحليل لطالب يدرس بالمستوى الثاني، لا بد من الإشارة إلى مدى تعقيد ما تم تصنيفه. تبعا لذلك لا يمكننا أن نحاول كتابة نتائج للتعلم تم تصنيفها كما وضحنا بأعلى. فالنظر إلى عنصر واحد في محددات المستوى دون بقية العناصر لا يعطينا صورة صحيحة لما تم تطبيقه.

هناك مع ذلك بعض القيم العملية لمحاولة تقديم تصنيف لنتائج عملية التعلم، خاصة عند التعرض للمهارات الأساسية والمكتسبة التي يتم تطويرها في الوحدات الدراسية. كما سبق وأن وضحنا من قبل، يعد الجانب العملي في المنهج الدراسي من الجوانب الأساسية في مرحلة التعليم العالي. على الرغم من أن المهارات ترتبط مع العديد من الإمكانيات الأخرى، وترتبط كذلك في بعض الأحيان بمدى تعقيد المادة، فمن الممكن كتابة نتائج تعلم المهارات فحسب، وهو الأمر الذي له مدلول قائم بذاته.

وفقا لما سبق، يفضل القيام بكتابة مجموعة عامة من نتائج عملية التعلم من أجل الوحدة الدراسية مع النتائج التي تتعلق بالمهارات.

نتائج وأهداف عملية التعلم

ناقش الفصل الأول من هذا الكتاب المراحل الأولى لمناقشة نتائج عملية التعلم من خلال ورش العمل، كانت من أهم القضايا المطروحة وقتئذ استخدام مصطلح محدد لوصف عملية التعلم مع الوضع في الاعتبار الأهداف المستخدمة في ذلك الوقت. يذكر أن نتائج عملية التعلم لا تتسبب في إزعاج للعاملين، لكن هناك كذلك صعوبات في مساعدة الآخرين في ملاحظة الاختلافات بين الأهداف وبين نتائج عملية التعلم.

يكمن الاختلاف بين نتائج وأهداف عملية التعلم في أن النتائج مكتوبة في ضوء الغرض من عملية التدريس ولكي توضح ما الذي يهدف إليه المدرس لتغطية المنهج الدراسي. تصف نتائج عملية التعلم ما يتوقع أن يقوم الطالب بتحصيله خلال فترة التعلم. يجب أن تطبق نتائج عملية التعلم معايير التعلم المتوقعة. يعد ذلك مثالا آخر للاختلاف بين التدريس والتعلم. تتعلق الأهداف بشكل كبير بعملية التدريس وإدارة عملية التعلم، في حين أن نتائج عملية التعلم تركز على ما يتعلمه الدارس.

اعتمادا على الجمل الخاصة بالأهداف، يستطيع المحاضر أن يؤدي دوره بامتياز حتى في حالة رسوب الطالب. فتعلم الطالب لا يؤثر في تحقيق المحاضر لهدفه وهو التدريس إلا إذا كان الهدف يتعلق بعملية التعلم.

حيث إن المدرسين يقومون بوضع أهدافهم، فإن هذه الأهداف تقع إلى حد بعيد تحت سيطرة المدرس نفسه. أما نتائج عملية التعلم فخارج نطاق تحكم المدرس لكنها تخضع لرغبة الطالب.

حيث إن لنتائج وأهداف عملية التعلم وظائف مختلفة، فيهتم المرء بالجوانب المهمة مع عملية التدريس وإدارة عملية التعلم، لذلك يفضل تحديد أهداف الوحدة الدراسية وكتابتها علاوة على نتائج عملية التعلم. قد يكون الهدف عبارة عن جملة توضح الهدف من التدريس، وقد يشير إلى محتوى الوحدة الدراسية وعلاقتها بالمناهج الدراسية الأخرى. كذلك فقد يشير إلى وحدات دراسية أساسية. يمكن القول أن الهدف يوضح اتجاه الوحدة الدراسية. لا تحتاج الأهداف أن تكتب في جمل طويلة، بل يفضل أن يلتزم بكتابة جمل صغيرة تأخذ مساحة أقل من أي نموذج لوصف الوحدة الدراسية مقارنة بجمل نتائج عملية التعلم.

فيما يلي أمثلة لجمل تعبر عن الأهداف:

الهدف هو تقديم مقدمة للتطبيق الخاص بالنظرية الإحصائية.

(المستوى الثالث من علم الرياضيات)

هدف الوحدة الدراسية تعريف الطلاب بالجوانب الأساسية للأجهزة الإلكترونية، فقد يحتاجون إلى استخدام مثل هذه الأجهزة، وتقديم الخلفية النظرية اللازمة لتنفيذ الاختبارات العملية.

(المستوى الأول من علم الفيزياء)

سوف يحتاج الطلاب إلى الإلمام بمهارات الاتصال الفعالة لاجتياز العديد من الوحدات الدراسية والنجاح في أعمالهم بعد التخرج. تهدف الوحدة الدراسية إلى تعريف الطلاب بكل المهارات العملية بالمناهج الدراسية لعلم الفيزياء.

(المستوى الأول من الوحدة الدراسية الخاصة بالمهارات العملية في علم الفيزياء)

الهدف من الوحدة الدراسية مراجعة موضوعات النظام والانضباط داخل فصول المدرسة الابتدائية. سوف نهتم بأنماط السلوك المعيب.

(المستوى الأول من دراسة علم السلوك)

تقدم هذه الوحدة الدراسية مقدمة عامة لقانون الاتحاد الأوروبي.

(المستوى الثاني من علم القانون)

في هذه الوحدة الدراسية التمهيدية، سوف يتعرف الطلاب على المنهج الدراسي للوحدات الدراسية كما تتم في جامعة **Pumphrey**. سوف يحتاجون إلى الاهتمام بإعداد وتصميم المنهج الدراسي للدراسة التي سوف يتبعونها في المستويين الأول والثاني مع تقديم محاضرات أسبوعية لهذا الموضوع.

(المستوى الأول من الوحدة الدراسية لإعداد المناهج الدراسية)

تعد هذه الوحدة الدراسية ورقة عمل لدراسة لعلم الاجتماع. مع الإشراف المناسب خلال هذه الفترة، يقوم الطلاب بكتابة ورقة عمل تقدم للموضوعات التي سيتعرضون لها.

(المستوى الثالث من الوحدة الدراسية الخاصة بإعداد أي منهج تعليمي)

الهدف من هذه الوحدة الدراسية الاهتمام بنظرية التعليم الأساسية والطريقة التي توضح من خلالها ممارسات التعليم الطبي.

(درجة الماجستير في تطوير التعليم الطبي)

هذه الوحدة الدراسية خاصة بالدراسات الحرة. الهدف هو تمكين الطلاب من اكتساب المهارات الأساسية للدراسة الحرة من خلال العمل على تخطيط وتنفيذ مشروع وافق عليه المحاضرون.

(الوحدة الدراسية للمستوى الثاني من أي منهج تعليمي)

تعمل هذه الوحدة الدراسية كمقدمة لعلم الرياضيات لدارسي علم الأحياء. وهي تهدف إلى تقديم المعارف الأساسية لعلم الرياضيات لهؤلاء الذين لم يسبق لهم دراسة هذا العلم بالدرجة الكافية وذلك للتعامل مع متطلبات المنهج الدراسي. يعني التقييم المستمر أن الطلاب سوف يعفون من الانضمام للفصول الدراسية بمجرد وصولهم للمعيار المطلوب.

(المستوى الأول من الوحدة الدراسية لعلم الأحياء)

تهدف هذه الوحدة الدراسية إلى تغطية مواد أكثر تقدما عن جغرافيا الأرض مع التركيز على دراسة الغابات.

(المستوى الثاني في مجموعة من الوحدات الدراسية الخاصة بتطوير نظام تعليم الكبار والتعليم المستمر)

كتابة نتائج عملية التعلم

مكونات ومصطلحات نتائج عملية التعلم

يجب أن تحتوي نتائج عملية التعلم المكتوبة بشكل جيد على العناصر التالية:

- مصطلح يوضح العنصر الذي يتوقع أن يلم به الطالب في نهاية فترة التعلم.
- كلمة أو مجموعة كلمات توضح ما يقوم به الدارس في الوقت الحالي. إذا كانت النتيجة خاصة بالمهارات، فقد توضح الكلمات طريقة القيام بهذه المهارة.
- كلمة أو مجموعة كلمات توضح طبيعة الأداء المطلوب كدليل لتحقيق الدارس ما هو متوقع.

سوف نستخدم الأمثلة من المثال الثالث وحتى السادس التي تم ذكرها من قبل في تجسيد مكونات نتائج عملية التعلم.

في المثال الثالث يتوقع أن يلم الطالب إلماما كاملا بتأثير العوامل التاريخية والاجتماعية لأحد النصوص التي تعرض لمرحلة معينة ودراسة آداب أخرى حديثة.

لاحظ عبارة "يتوقع أن يلم الطالب" والتي تشير إلى الفعل الذي على الطالب القيام به.

أما عبارة "تأثير العوامل التاريخية والاجتماعية" فهي توضح المهمة نفسها.

في المثال السادس "في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من التعامل مع تقنيات التحليل المتعدد والتمكن من معالجة مجموعات البيانات المتعددة بصورة مباشرة."

في هذا المثال، لاحظ عبارة "يتوقع أن يتمكن الطالب من التعامل" والتي تشير إلى الفعل الذي على الطالب القيام به.

أما عبارة "التعامل مع تقنيات التحليل المتعدد والتمكن من معالجة مجموعات البيانات المتعددة" فتوضح المهمة التي سيقوم بها الطالب.

أخيرا توضح عبارة "بصورة مباشرة" أسلوب القيام بالعمل لتحقيق عملية التعلم.

يذكر أن درجة أهمية العناصر السابقة تتراوح حسب السياق، فقد تقل أهمية عنصر ما في سياق معين حتى يمكن حذفه دون إخلال بالمعنى، وقد يحدث العكس وتتزايد أهمية هذا العنصر حتى يستحيل حذفه دون الإخلال بالمعنى.

بطبيعة الحال، قد تختلف عناصر نتائج عملية التحكم المكتوبة لأجل نظم أخرى نتيجة للهياكل المعرفية. يذكر أن هناك هياكل عامة موجودة مع كل العلوم. كذلك فطبيعة المادة الدراسية في هذه الحالات، سوف تحدد إلى حد كبير مدى عمق الوحدة الدراسية المقدمة، وقد لا تكون هناك حاجة إلى الكلمات الإضافية التي توضح المعرفة. على الجانب الآخر، في العديد من المواد الدراسية الأدبية والإنسانية، قد يتم التعرض لمكون المعرفة في وحدة دراسية بأي مستوى، وقضايا مثل سياق المعرفة سوف يحدد مستوى الوحدة الدراسية. يقدم المثال الثاني عشر الموضح من قبل نموذج لذلك الأمر. النص المقدم في نتيجة عملية التعلم قد يكون مادة الدراسة في أي مستوى. في هذه الحالة، سوف يكون ذلك هو هدف مستوى التعلم والذي سوف يحدد المستوى الفعلي للوحدة الدراسية بالارتباط مع تطور معارف ومهارات الطالب. هناك حاجة لتقديم مزيد من التفاصيل حول الطريقة التي يجب على الطالب تنفيذها كي يبرز نجاحه في تحقيق نتيجة عملية التعلم.

بعض الجمل الخاصة بنتائج عملية التعلم لا تنظم العناصر بنفس الأسلوب السابق، ولا تحتاج نتائج عملية التعلم أن تكتب في جملة واحدة. مع ذلك، فالعديد من جمل نتائج التعلم توضح عدد كبير من نتائج عملية التعلم وهو ما يطرح مشكلة عند التعرض لتطوير معيار التقييم المناسب وتصميم مهام التقييم. نظريا، قد تكون هناك مشكلة عندما لا يتم تحقيق أحد عناصر نتائج عملية التعلم، وبالتالي يواجه الطالب مصير الفشل في نتيجة التعلم كاملة.

من الأخطاء الأخرى الشائعة في أسلوب كتابة نتائج التعلم، أنها تشير إلى عملية التعلم وليس إلى التعبير عن عملية التعلم. يعرض المثال التالي نتيجة بسيطة غير كافية لعملية التعلم:

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتعرف الطالب على أساليب العمل السليمة والآمنة داخل المعامل.

(المستوى الأول من علم الكيمياء)

نتيجة التعلم السابقة غير كافية ولا توضح الكثير من المعلومات التي يجب الإشارة إليها. فيما يلي نموذج أكثر دقة لنتيجة التعلم:

المثال السادس عشر: المستوى الأول من علم الكيمياء

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من عرض وتوضيح أنه قام بالتعرف على أسلوب العمل بشكل سليم وآمن داخل المعمل وأنه طبق ذلك بالفعل مع ذكر مثال توضيحي، وذلك من خلال عرض شفوي وعمل تقرير كتابي حول هذا الجانب من عملية التعلم.

علينا أن نقوم بتقييم شكل التعبير عن عملية التعلم لا عملية التعلم ذاتها. على الطالب أن يقوم بالتعرف على الأفكار والمعلومات الجديدة، لكن حتى يقوم الطالب بالتعبير عما تعرف عليه لن يمكننا معرفة إذا كانت عملية التعلم قد تمت بنجاح أم لا. هناك دائما عدة طرق يمكن التعبير من خلالها عما تعرف عليه الطالب. بعض الطلاب لا يستطيعون التعبير عما درسوه من خلال الكتابة. لذلك تحتاج نتائج عملية التعلم إلى أن تكتب في ضوء شكل التعبير عن عملية التعلم.

توضح الفقرات التالية تدريبا عمليا، يعمل كملخص للعناصر والمصطلحات الخاصة بنتائج عملية التعلم.

تدريب للتفريق بين نتائج عملية التعلم وأهداف العملية

مقدمة

يعتمد التدريب الموضح بأسفل على المستندات الخاصة بدورة دراسية متخصصة قصيرة الأمد للالتحاق بإحدى الجامعات لدراسة علم الطب. بالنسبة للوائح التي تنظم عملية الالتحاق فتتطلب وصفا للدورة الدراسية في ضوء الأهداف ونتائج عملية التعلم. ستجد أن الأمر مربكا ومحيرا إلى حد ما. فكيف ستفرق بين الأهداف ونتائج عملية التعلم؟ كذلك فقد تكون الأمور معقدة في حد ذاتها، حيث يمكن أن تكون نتائج عملية التعلم مكتوبة بشكل سيئ للغاية. تذكر أن هناك ثلاثة عناصر تكون نتيجة عملية التعلم المكتوبة بشكل جيد:

- المصطلح المستخدم لتحديد ما يتوقع أن يقوم به الطالب.
- المهمة التي يقوم بها الطالب.
- توضيح لكيفية قيام الطالب بالتعلم وكيف استطاع الوصول للمعيار المطلوب (يتضح ذلك من خلال جمل توضح مدى صعوبة العمل).

مما يذكر أن نتائج عميلة التعلم يجب أن تكون قابلة للاختبار. لاحظ ما تشير إليه الجمل بأسفل وإذا ما كانت تعبر عن العناصر التي تكون نتيجة عملية التعلم.

الهدف الأول

الهدف هو مساعدة المشاركين على تطوير دورهم في إطار عملهم اليومي، وذلك حتى لا يكون هذا النوع من التعليم مفصولا عن الأنشطة اليومية المعتادة.

نتائج عملية التعلم

- سيتمكن المشاركون من وصف مجموعة طرق يمكن استخدامها خلال التعليم الطبي.
- يحصل المشاركون على فرصة للتعرف بشكل أفضل على طبيعة دورهم في العمل بمجال التعليم الطبي وتحديد طرق لتطوير هذا الدور.
- يستطيع المشاركون تطوير إدراكهم لمبادئ وأهداف تعليم الكبار.
- يمكن المنهج الدراسي المشاركون من الحصول على معرفة أساسية لطرق تخطيط أسلوب العمل في مجال التعليم الطبي.

الهدف الثاني

منح فرصة للمشاركين لتوسيع قدرتهم على التعرف علـى النواحـي النظريـة والعمليـة للعمل في مجموعات.

نتائج عملية التعلم

- سيتمكن المشاركون من وصف الأدوار التي سيقوم الأفراد العاملين بتنفيذها وذلك فـي شكل مجموعات، كما سيتم مناقشة الأدوار في إطار العلاقة مع مجموعـات لنمـاذج الطلاب العاملين.
- سيهتم المشاركون بدراسة تأثير عملهم في مجموعـة مـن المجموعـات الشـخصية والفنية المتخصصة.
- يدرس المشاركون ثلاثة أنماط للقيادة.
- من خلال الدور الذي يقوم به كل شخص، يشير المشاركون إلى أنهم سوف يتمكنـون من التعامل بكفاءة مع سلوك أعضاء المجموعة.

الهدف الثالث

سوف يتمكن المشاركون من توضيح النظرية الأساسية لمهارات الاتصال.

نتائج عملية التعلم

- سيتمكن المشاركون من عرض قدرتهم على الإلمام بمجموعة من مـهارات وخطـط الاتصال الجديدة بالإضافة إلى مهاراتهم الحالية.
- سوف يستكشف المشاركون قدراتهم الحالية في الاتصال من خـلال مجموعـة مـن الإعدادات.

الهدف الرابع

الهدف هو تجهيز المشاركين بالمهارات التي تمكنهم من استخدام مجموعة من الموارد فـي خطط التعليم الطبي.

نتائج عملية التعلم

- تمكين المشاركين من تعلم وسائل فعالة لاستخدام مجموعة من الموارد التعليمية.
- يتمكن المشاركون من تقييم المواد العلمية المقدمة على شرائط الفيديو والتي تحتـوي على موضوعات علمية متخصصة في علم الطب، وذلك باستخدام هيكل التقييم المقـدم مع الدورة الدراسية.

- سوف يتمكن المشاركون من مناقشة مجموعة من الموضوعات الخاصة بالتعليم الطبي كقضية الآثار السلبية للتدخين مثلاً.

تقييم نتائج عملية التعلم

تعد نتائج عملية التعلم عبارة عن جمل توضح عناصر التعلم الأساسية، وهي مكتوبة بأسلوب مختصر لكن غير مخل. بالنسبة لنتائج عملية التعلم فيجب أن تشير إلى ما اكتسبه الطالب من معلومات وما تعلمه من مهارات. على الرغم من أننا لا نقوم بالربط بين استخدام نتائج عملية التعلم ونظام الدرجات (سنتعرض له في جزء لاحق من هذا الفصل)، فسوف تكتب نتائج التعلم مهما كانت الدرجة سواء كانت تشير إلى نجاح الطالب أو رسوبه (في بعض الأحيان، ستختلف هذه الدرجة بين المناهج الدراسية لمرحلتي التعليم العالي والدراسات العليا). تبرز هذه النقطة دور نتائج عملية التعلم في الحفاظ على الجودة.

هناك بعض النقاط المهمة المتضحة في الفقرة السابقة. يذكر أن نتائج عملية التعلم الضرورية تعني ما يلي:

- أن الطالب نجح أو فشل في تحقيق نتيجة التعلم، ولذلك ينجح أو يفشل في تحقيق العناصر الأساسية لعملية التعلم.
- إذا حقق الطالب بعض نتائج عملية التعلم وفشل في تحقيق البعض الآخر، فإن ذلك يعني أنه فشل في اجتياز الوحدة الدراسية.

في الجانب العملي، لا تقوم العديد من المؤسسات التعليمية بتطبيق هذا النظام. من وجهات النظر أنه إذا أظهرت بعض النتائج نجاح الطالب في حين أن البعض الآخر أشارت إلى فشله. فإن ذلك فنيًا يعبر عن ارتباك حادث بين نظام الدرجات واستخدم نتائج عملية التعلم، لأن الطلاب ينجحون أو يفشلون في تحقيق نتائج عملية التعلم الأساسية.

لاحظ المثال التالي:

المثال السابع عشر: المستوى الأول من علم الأحياء
في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من توضيح الوظائف الأساسية لجدار خلية الكائنات الميكروسكوبية بشيء من التفصيل.

وضحنا من قبل أننا نحاول تطوير أسلوب إدارة عملية التعلم، إلا أننا يجب أن نتعرف على حدود هذا المدخل. مما يذكر أن النجاح أو الفشل في نتيجة عملية التعلم قد تكون مسألة نسبية. كذلك فإن إضافة معيار تقييم مكتوب يوضح أجزاء جدار الخلية الذي قد يساعد إذا كان مستوى التفصيل مناسبا، لكن كيف يمكننا مقارنة فاعلية التوضيح بالتفصيل.

هناك بالطبع بعض نتائج عملية التعلم التي تقدم معلومات واضحة عن نجاح أو فشل عملية التعلم: على سبيل المثال، إذا كانت الحسابات صحيحة أو خاطئة. سوف نحتاج إلى نظام مباشر يوضح أن نتائج عملية التعلم مكتوبة بشكل دقيق، لكن في نفس الوقت سوف نحتاج إلى إدراك حدود هذا الأمر.

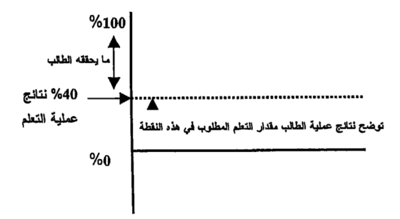
بينما تحدثنا عن نتائج عملية التعلم الأساسية، فمن الممكن أن نقوم بكتابة نتائج عملية التعلم المطلوبة. على الرغم من ذلك، يجب أن يتم كتابة عملية التعلم بشكل واضح وأن يتم توضيح النظام على نحو متميز للطلاب. يذكر أن بعض المصطلحات مثل نتائج عملية التعلم للوحدة الدراسية قد تكون مفيدة لتمييز نتائج عمليات التعلم المطلوبة عن نتائج عملية التعلم الأساسية. سوف نتعرض في جزء لاحق من هذا الفصل إلى النظام المكتوب لأهداف محددة.

من التأثيرات الأخرى لفكرة أن نتائج عملية التعلم تعد ضرورية أن أي نظام للدرجات سيعد عملية مختلفة عن نتيجة عملية التعلم التي تشير إلى النجاح أو الفشل. يعد نظام الدرجات عملية شائعة ومعروفة للجميع، لكنها في المعتاد تكون عملية اختيارية عن كونها ضرورية في أغلب المواقف بعملية التعليم العالي. قد يكون الأمر ضروريًا إذا كان هناك متطلب للتفريق بين الطلاب من خلال مستوى ما يحققوه داخل الوحدات الدراسية (يسمح فقط للطلاب المتميزين بالاستمرار لأبعد درجة ممكنة في التعليم العالي). يمكن أن يستخدم نظام الدرجات بشكل أكثر لأنه يقدم معلومات واضحة وإشارات صريحة لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، حيث إن الطلاب يودون معرفة مستواهم الفعلي بدلاً من مجرد ذكر النجاح أو الرسوب. عندما يستخدم نظام الدرجات، سوف يناسب معيار الحصول على نتيجة التعلم درجة النجاح/الرسوب. كما سنوضح فيما بعد، يعد ذلك معيار تقييم الدرجات وفقًا لخط يعبر عن النجاح/الرسوب، على أن تكون الدرجات فوق أو تحت الخط.

كما وضحنا في الفصل الأول، كانت نتائج عملية التعلم هي القضية التي صاحبها قدراً كبيرًا من الجدل خلال ورش العمل. بيد أن استخدام مثل هذا المعيار كان كافيًا جدًا في ضوء إنشاء علاقة واضحة بين التقييم ومستوى التعلم. في هذه العلاقة يتم التعبير بوضوح عن معيار للمنهج التعليمي. يعود التفكير في ذلك إلى الصعوبة الناجمة عن كتابة محددات عامة للمستوى تبعًا لمعيار البداية كذلك فجمل تقييم المادة الدراسية يجب أن يكون لديها دور في معايير المصطلحات، إلا أنها متاحة فقط في المستوى الثالث وتعمل مع المناهج الدراسية التي تلتحم مع المادة الدراسية المقدمة.

هناك جانب آخر مهم خاص بدعم عملية الحفاظ على معيار البداية لأجل نتائج عملية التعلم. انظر الشكل (٥-٢).

يشير الشكل إلى عرض لنسبة مئوية لما يحققه الطالب تبدأ من 0% وحتى 100%. لذلك فإن كتابة معيار للبداية لنتائج عملية التعلم (تبعًا لخط النجاح/الرسوب ـ دعنا نقول 40%)، فقد يوضح أن الدرجة الأقل من ذلك تدل على الرسوب. يعني ذلك أن منطقة التعلم يتم وصفها تبعًا لنتائج عملية التعلم وأنه يجب تحقيق معدل التعلم الموضح. كذلك فإن نتيجة عملية التعلم في نقطة البداية تشير إلى ما يجب أن يحققه الطالب لاجتياز الوحدة الدراسية. كتابة نتائج عملية التعلم في نقطة البداية يكون اتفاقًا بين الطالب والمدرس مثلاً: "إذا حققت هذه الدرجة، ستجتاز الوحدة الدراسية بنجاح". يبدو أنه من الإنصاف أن نذكر للطالب المعيار الذي يجب أن يصل إليه حتى ينجح. من العجيب أنه على الرغم من أن العديد من الأشخاص قد يوافقون على هذه الجملة، فقد يجادلون ويشيروا إلى أن نتائج عملية التعلم يجب أن تكتب من أجل الطالب المتوسط. تظهر مشكلة نظرية هاهنا، وهي تختص بتحديد معنى المتوسط: هل يعني حصول الطالب على 55% أم 60% أم 65%؟ كي نستطيع أن نربط مدلول الدرجة المتوسطة مع درجة النجاح 40%، سوف نحتاج إلى التعبير عن ذلك من خلال نسبة مئوية.



شكل (٥-٢): نتائج ودرجات عملية التعلم في مرحلة التعليم العالي.

من النقاط المهمة التي تتضح بواسطة هذا النموذج (شكل ٥-٢) في ضوء طبيعة مرحلة التعليم العالي هي فرصة استكشاف أفكار جديدة وتطوير المناهج الإبداعية للمواد الدراسية وفرصة العمل في إطار منفصل. في النموذج، إذا كانت درجة النجاح هي 40%، فإننا نتحدث عن نسبة 60% من عملية التعلم لا تتأثر بكتابة نتائج عملية التعلم الأساسية على الرغم من أن ذلك له أثر واضح على عملية التعلم. بذلك فهذه المساحة تسمح للطلاب ذوي المستوى المتميز بالتعبير عن أنفسهم وإعلان قدراتهم.

لم تنتهي هذه العملية عند هذا الحد، لأنه عمليًا سوف نهتم بربط مقدار التعلم المتوقع بنظام الدرجات ومعيار تقييم الدرجات الملحق به. يعبر نظام الدرجات عن نظام مرغوب وشائع لتحديد نتائج عملية التعلم، لكن من أجل الشفافية والوضوح يفضل عدم استخدامه، خاصة لأننا سنستخدمه من أجل هدف آخر مختلف وهو ما سنذكره في نهاية هذا الجزء.

نتائج عملية التعلم والتقييم: بعض النقاط الأخرى

في حين أن لنتائج عملية التعلم علاقة واضحة بعملية التقييم، فعمليًا هذا الأمر يثير قدرًا من البلبلة والارتباك. فبطبيعة الحال، يجب أن تكون كل نتائج عملية التعلم قابلة للتقييم، بمعنى أنه يجب أن تكتب في شكل يمكننا من اختبار الطالب للتأكد من تحقيقه النتيجة المطلوبة. كذلك، فكما سبق لنا الذكر من قبل، تحتاج نتائج عملية التعلم أن تكتب بلغة تعبر بوضوح عن عملية التعلم.

يمكننا أن نشير إلى أن كل نتائج عملية التعلم تحتاج إلى أن تكون قابلة للتقييم، على الرغم من أنه عمليًا لن نحتاج إلى تقييم كل النتائج.

في مواقف أخرى، قد نقبل أخذ نماذج من نتائج عملية التعلم. فعليًا، يحدث ذلك خلال إجراء اختبارات. ففي ورقة الاختبار، قد يكون أمام الطالب اختيار بعض الأسئلة للإجابة عليها، في الغالب لن يتم اختبار كل نتيجة من نتائج عملية التعلم. مع ذلك فمن الأهمية أن نذكر إلى أنه من الواجب على كل الطلاب أن يتوقعوا اختبارهم في كل نتيجة من نتائج عملية التعلم ويجب أن يستعدوا لهذا الاختبار، حتى وإن كانت طريقة التقييم المختارة تعتمد على النماذج.

نتائج عملية التعلم في المناهج الدراسية المهنية

في مرحلة التعليم العالي، يتم كتابة أغلب نتائج عملية التعلم كي يتم اختبارها مباشرة في نهاية الوحدة الدراسية. بطبيعة الحال، هناك فجوة، فالوحدة الدراسية التي يتم تدريسها في الفصل الدراسي الأول يتم تقييمها في نهاية الفصل الدراسي الثاني. على الرغم من أنه في حالة التعليم الفني، تكون قدرة الطالب على إظهار ما تعلمه في نهاية مرحلة التعلم (وحدة أو دورة دراسية قصيرة) ذات أثر ضعيف. تكمن قيمة التعلم من الوحدة أو الدورة الدراسية القصيرة في تطبيقها في المواقف العملية. قد تحدث مثل هذه المواقف بعد فترة زمنية طويلة من إنهاء الدورة الدراسية. فعليًا، تكون نتائج عملية التعلم المهمة هي تلك التي يمكن اختبارها في وقت لاحق، لكنها تكون خارج نطاق تحكم المدرس أو واضع المنهج التعليمي.

يذكر أنه يعتاد أن نتوقع خضوع كل نتائج عملية التعلم للتقييم. بيد أنه قد يكون هناك أهمية عمل استثناء في هذه الحالة وكتابة مجموعتين من نتائج عملية التعلم. يمكن تقييم المجموعة الأولى (النوع الأول) في نهاية فترة التعلم (الوحدة أو الدورة الدراسية). أما المجموعة الثانية (النوع الثاني) فقد تهتم بتطبيق عملية التعلم على المواقف العملية في العمل. قد لا يتم فعليًا الاختبار، إلا أنها ستوجد نوعًا من التوجيه للمنهج التعليمي، وتوضح لكل من المدرسين وغيرهم من المشتركين في العملية التعليمية معيار الأداء العملي الذي يتوقع أن يحققه الطالب.

يمكن تطبيق أسلوب آخر في مواقف التقييم المعتادة. حيث يمكن عرض نتائج عملية التعلم للوحدات الدراسية كنتائج من النوع الأول ثم يتم تعديلها من خلال توسيع إطار المعرفة من الوحدات الدراسية الأخرى، حتى تصبح نتيجة من النوع الثاني في نهاية المنهج الدراسي. لن يتم فعليًا تقييم ذلك، إلا أنه سوف يتم التعبير عنها بواسطة نتائج المنهج الدزاسي في مواصفات المنهج الدراسي.

استخدام نتائج عملية التعلم المطلوبة

سبق وأن وضحنا من قبل أن هناك العديد من الاستخدامات لنتائج عملية التعلم، وأن أحد هذه الاستخدامات يكمن في تطبيق وحدة دراسية أو مجموعة وحدات داخل المنهج الدراسي أو الدورة الدراسية. تبين من المناقشات التي جرت في ورش العمل والدورات الدراسية حول كتابة نتائج عملية التعلم أن هناك مشكلة تدور حول وجود شعور سلبي تجاه استخدام نتائج عملية التعلم. من الآراء التي أبديت رأي يرغب في السماح للطالب بمعرفة الحد الأدنى لما يتوقع أن يحققه وهو ما يجعله يعمل تبعًا لهذا الأساس. على الرغم من أن بعض الطلاب لن ينظروا إلى نتائج التعلم بهذه الطريقة. مع ذلك، من التعليقات الأخرى الأكثر أهمية ذلك الخاص بالسماح للقائمين على العملية التعليمية برؤية نتائج الحد الأدنى للعملية التعليمية وهو ما يقدم لهم إشارة بسيطة للوحدات أو المناهج الدراسية. ومن الطرق المتعلقة بذلك فصل الوصف الرسمي للوحدة الدراسية عن المادة الدراسية، وعدم استخدام نتائج عملية التعلم المبدئية. من الطرق الأخرى، كتابة بعض نتائج التعلم المطلوبة لأجل الوحدة أو الدورة الدراسية، وهو ما يوضح بلغة رسمية واضحة ما يتوقع أن يحققه الطالب ذو المستوى الجيد.

هناك سبب ثاني مختلف خاص بتطوير نتائج عملية التعلم المطلوبة، وهو دعم كتابة معيار تقييم الدرجة، يرجع ذلك إلى أن الفصل التالي سوف يوضح أن هذا النموذج لمعيار التقييم يرتبط بنتائج عملية التعلم تبعًا لدرجة النجاح/الرسوب. لذلك، فنتيجة التعلم المكتوبة منذ البداية لا توضح بشكل جيد هذا المعيار.

الفصل السادس

كتابة واستخدام معيار التقييم

مقدمة

من خلال هياكل المناهج الدراسية، قمنا بالتركيز على أدوار المستويات ومحددات المستوى وكذلك على نتائج عملية التعلم وكيف أنها ترتبط بكل من نتائج عملية التعلم وطـرق التقييـم. تعني طرق التقييم بالمهمة التي سيتم تنفيذها بواسطة الطالب والتي تعد مادة للتقييـم ـ مثـل كتابة مقالة والإجابة عن سؤال في امتحان ما. يعد معيار التقييم الأساس الذي يقوم عليه الحكم على مدى دقة عمل ما.

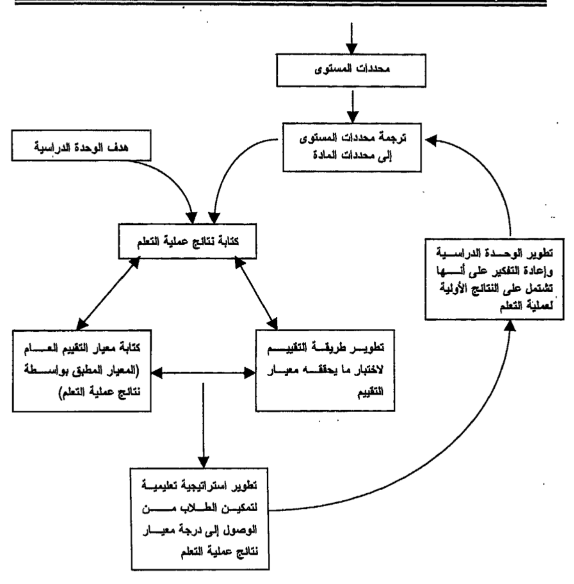
لكي نوضح معيار التقييم، سوف نأخذ مثالا لنتيجة عملية التعلم المقدمة في بداية الفصـل السابق، ونقوم بتطوير طريقة التقييم وبعض معايير التقييم. في هذا الفصل ستتم الإشارة إلـى الأمثلة المذكورة في الفصل الخامس.

بعد الانتهاء من قراءة هذا الفصل، يتوقع أن يتمكن القارئ من كتابة نتيجة عمليـة التعلـم لوحدة دراسية في مرحلة التعليم العالي، وسوف يتمكن من الإشارة إلى المكونـات الرئيسـية لنتيجة عملية التعلم.

في هذه الحالة، يتم تحديد طريقة التقييم ويتم كتابة معيار التقييم بالارتباط مع هذه الطريقة. بالنسبة للمهمة فقد تكون: كتابة ثلاث نتائج لعملية التعلم في نظام معروف وتصنيف كل منـها تبعا للمستوى المناسب.

قد تكون بعض معايير التقييم لنتيجة عملية التعلم على النحو التالي:

- تكتب نتائج عملية التعلم بأسلوب واضح وبلغة معروفة للطلاب في مرحلـة التعليـم العالي.
- سوف يكون هناك تحديد للمستوى المناسب لنتيجة عملية التعلم.
- سيتمكن القارئ من الإشارة من خلال نتائج عملية التعلم إلى المكونات الثلاثة لنتـائج عملية التعلم.



شكل (٦-١): المخطط الرئيسي لتطوير الوحدة الدراسية

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تقديم معايير التقييم، المثال الموضح بأعلى يوضح كيف أن معيار التقييم يقوم بوصف التحقيق المطلوب للإشارة إلى النجاح في عملية التعلم بمزيد من التفصيل. من خلال كتابة معيار التقييم، ليس من الضروري أن نبتكر طريقة للتقييم تسبق تطوير معيار التقييم، كما سنوضح فيما بعد. يمكن تطوير المعيار مع نتائج عملية التعلم، وترك فرصة لابتكار مهام مختلفة للتقييم. في هذا المثال، قد يطلب من القراء تقديم عرض شفوي لنتائج عملية التعلم أو كتابة النتائج وتحديد مكوناتها في مجموعة من الجمل المعدة. هناك العديد من الأمثلة المقدمة في هذا الفصل.

كما هو الحال مع الفصول الأخرى في هذا الكتاب، سوف نقدم مخطط رئيسي لتطوير الوحدة الدراسية حتى يمكننا تحديد أسلوب تطوير معيار التقييم خلال عملية تطوير الوحدة الدراسية (شكل ٦-١). كما سبق وأن وضحنا من قبل، تتضمن نتيجة التعلم معيار التقييم، لكن عمليا يمكن تطوير معيار التقييم من خلال نتيجة عملية التعلم أو من خلال المهمة نفسها. قبل نهاية هذا الفصل، سوف نعيد تقديم نسخة لهذا النموذج، يهتم من خلاله معيار التقييم باستخدام درجة معيار التقييم (شكل ٦-٢).

يشير استخدام معيار التقييم إلى نظام يتعرض إلى المعيار في إطار الاستخدام. في المعتاد يكون التقييم الذي يشير إلى المعيار مختلف عن المعيار الذي يشير إلى القاعدة المتبعة، يلزمنا هاهنا أن نوضح الفرق بين المصطلحين. في النظام الذي يشير إلى المعيار، يتم الحكم على عمل الطالب من خلال جودة العمل بالارتباط مع المعيار الذي سبق تحديده: معيار التقييم. أما النظام الذي يشير إلى القاعدة المتبعة، فيعتمد على توزيع سبق تنظيمه للدرجات وذلك في ضوء النسب المئوية للمجموعة كاملة. على سبيل المثال، قد يفضل أن نقوم بتخصيص 10% للدرجة A، و25% للدرجة B و30% للدرجة C و25% للدرجة D وأخيرا 10% للدرجة E.

الوضع الحالي لمعيار التقييم في مرحلة التعليم العالي

يبدو الاستخدام الحالي لمعيار التقييم وكأنه يسير بعيدا عن استخدام نتائج عملية التعلم ومحددات المستوى. في بعض المؤسسات التعليمية، سارت عمليات التطوير إلى مراحل متقدمة. ففي مواقف أخرى خلال نموذج وصف الوحدة الدراسية، يشير الجزء الذي يتطلب بعض المعلومات عن المعيار في المعتاد إلى معلومات عن طرق التقييم: المعلومات الخاصة بطول الاختبار أو عدد الكلمات المطلوبة في المقالة.

قد يكون هناك مراجعة للمعيار، إذا كان هناك عدم اتفاق. خلال هذه المرحلة قد يكون هناك إمكانية للتوفيق بين متوسط الدرجات ويتم تجنب الاعتبار الخاص بالمعيار أو قد يكون هناك اعتبار للمعيار المستخدم بواسطة الموظفين. من خلال ذلك سيظهر عاملين أولا أن هناك اهتمام بتقديم عمل الطالب بشكل جيد، العامل الثاني يتعلق بكون شكل العمل لا يبدو على نحو جيد على الرغم من أنه لا بأس به على الجانب النظري. يتعرض العامل الثاني لجودة المحتوى. مثل هذا التعارض قد يحدث في مهام التقييم، في حين أن التعبير ممكن أن يكون قضية تستغل بواسطة الطلاب المتميزين.

يذكر أن السيناريو الموضح بأعلى معتاد حدوثه. وهو يوضح بعض الأسباب التي تشير إلى سبب التردد في كتابة معيار للتقييم في مرحلة التعليم العالي. فيما يلي ملخصا لهذا السبب ولأسباب أخرى:

- عدم وجود اتفاق مبدئي خاص بالسمات المطلوبة في العمل الأكاديمي.
- هناك اتجاه في مرحلة التعليم العالي يشير إلى أن المرء لديه الحق في تنفيذ طرق مستقلة للحكم على درجة جودة العمل. حاليا تغير هذا الأمر في الجانب البحثي من العمل الأكاديمي، وذلك مع زيادة استخدام التقييم المزدوج لجودة العمل.
- هناك قضايا مثل تقديم العروض ومدى جودة الكتابة التي تبدو وكأنها لا تحظى بالإجماع بين أعضاء هيئة التدريس.
- هناك اتجاه ضد استخدام معيار التقييم، مثل هذا الاتجاه يشير إلى نقص النظرة الشمولية العامة للعديد من القضايا في مرحلة التعليم العالي وكذلك لحقوق الطالب.
- هناك في بعض الأحيان صعوبة في تحديد مدى الكفاءة التي يجب أن يكون عليها معيار التقييم، كما أن هناك قصور في إدراك أن هذه النقطة قد تكون سببا آخر يوضح سبب المعارضة لاستخدام معيار التقييم. يشير البعض إلى أن معيار التقييم سوف يصرف انتباه الطالب عن مهمته الأساسية في الاستفادة لأكبر قدر ممكن من عملية التعلم، ويجعله يركز جهوده على الحصول على أعلى الدرجات.

هناك العديد من الأسباب الأخرى التي توضح سبب عدم استخدام معيار التقييم. كما هو الحال مع نتائج عملية التعلم، فإن جعل عملية التعلم ومتطلبات هذه العملية أكثر شفافية قد يؤدي إلى ظهور قضايا أخرى معقدة. يظهر ذلك في مادة دراسية مثل اللغة الإنجليزية، حيث تكون هذه اللغة سمة لنظام يتخذ فيه المحاضرون مواقف مختلفة تجاه نفس المادة. ففي أغلب الأهداف الأكاديمية، مثل هذه الاختلافات تعد جزءا من ثراء وتنوع النظام. يعرض المحاضرون آراؤهم من خلال الوحدات الدراسية التي يدرسونها، وهذا هو الأسلوب الذي يتم تدريس اللغة الإنجليزية من خلاله. مع ذلك، ففي مثل هذه المواقف، قد يكون هناك قدرا كبيرا من التعارض والاختلاف. إذا قام المحاضر المختص بتدريس الوحدة الدراسية بكتابة معيار للتقييم ومنحه للطلاب والقائمين على العملية التعليمية، فقد تخف حدة هذا الموقف، على الرغم من إمكانية ظهور اختلافات كبيرة بين المواقف النظرية لأعضاء هيئة التدريس.

قضية الدقة

سبق وأن وضحت من قبل أن هناك اهتمام متصاعد بكتابة معيار خاص بالتقييم في عملية التعلم. يمكن أن يظهر ذلك الاهتمام بشكل واضح عندما يتم العمل مع عمليات لكتابة نتائج عملية التعلم ومعيار التقييم. قد يكون هناك فرض حيث ينبغي أن تتبع كل نتيجة للتعلم مجموعة من معايير التقييم. لكن هناك خوف راجع إلى كون هذه المعايير ميكانيكية، لذلك فقد تفقد مرحلة التعليم العالي أحد مبادئها. كذلك فهناك شعور أننا صرنا محكومين بواسطة العمل المكتبي والإداري.

في بعض الأحيان، تكون التفاصيل الدقيقة أكثر ملائمة في كتابة بعض معـــايير التقييـــم. عندما يتعرض الطلاب لموقف أثناء العمل، ويكون عليهم عرض قدرتهم على تتبع الإجراءات العملية قبل أن يقوموا بالعمل، تكون الدقة أمرا مهما جدا. على الجانب الأخر، يفضـــل عـــدم إعلام الطلاب في المستوى الثالث الذين يقومون بكتابة مقالة عن معيـــار التقييـــم وإذا كـــان المحتوى سوف يذكر الدرجة أو أنه يذكر نجاح الطالب فحسب. يعود الأمر إلى المدرس الـذي ينبغي أن يقوم بتحديد التفاصيل الخاصة بالمعيار التي ستجعله عادلا بدرجـــة كافيـــة. لذلـــك فالجانب الأكبر من العمل يكون على جانب المدرس لا على المشرف. يذكر أن نتائج عمليـــة التعلم ومعيار التقييم قد يكونا منظمين بشكل يعجب المشرف لكنه ينتقص من أهمية خبرة التعلم الفعلية.

من العناصر الأخرى المرتبطة القضية نفسها التي تطبق على كتابة نتائج عملية التعلم. كما يوضح الجزء التالي، فأحد أنواع معايير التقييم يكمن في معيار النجاح / الرسوب. كذلك فمـــن المعايير الأخرى المستخدمة في التقييم ذلك الذي يحدد الواجـــب علـــى الدارســـين تحصيلـــه للحصول على قدر معين من الدرجات. استخدام معيار الدرجات يتطلب قدرا كبيرا من الدقـــة الخاصة بدرجة المشاركة.

يكون هناك في بعض الأحيان رغبة في تقديم المزيد من المعلومات عن السمات التي تطبق وتشير إلى الحد الأدنى مما يلزم الدارس تعلمه. قد يكون هـــذا الأمـــر بعيـــدا عـــن جوهـــر الموضوع. فالدارس الطبيعي يهتم بتحصيل القدر الأكبر من العلم، وبالتـــالي ســـيرغب فـــي تحصيل ما يزيد كثيرا عن الحد الأدنى. في حين أن الطالب غير المهتم سوف يبـــذل جـــهدا ضعيفا في التحصيل. هناك عدد كبير من الطرق التي تستخدم في كتابة معيار التقييـــم والتـــي يمكن التعرض لها بشكل أكثر مرونة عن التعرض لنتائج عملية التعلم. من خلال المســـتويات ونتائج عملية التعلم، سوف نحاول الوصول إلى معيار أكثر دقة، مع مراعاة عدم التأثير علـــى جودة عملية التعلم بسبب الاهتمام بالدقة لأكثر مما ينبغي.

تعريف معيار التقييم

أشرنا من قبل إلى وجود أنواع عديدة من معيار التقييم. يتميز نوعان من معيـــار التقييـــم بالعمليات المتنوعة التي تنفذها وترتبط مع نتائج عملية التعلم. أما النوع الثالث فيتمثـــل فـــي الأنواع الأخرى لمعيار التقييم والتي لم يتم تعريفها بشكل كامل وبالتالي فهي أقل أهمية. سوف نركز في حديثنا على أول نوعين.

يشير التعريف العام لمعيار التقييم بأنه جملة توضح بشكل دقيق جدا مدى جودة عملية التعلـــم وهو ما يتضح في نتيجة وصول الطالب إلى مستوى معين. قد يمثل المعيار درجة معينة تتضـــح من خلال نتيجة عملية التعلم أو المعيار المطلوب وتشير إلـــى مســـتوى الطـــالب. تعكـــس هـــذه الاختلافات الاستخدام المباشر لنتائج عملية التعلم، واستخدام نتائج عملية التعلم بالإضافة إلى نظـــام الدرجات. على ذلك، فنحن نقوم باستخدام معيارين أساسيين هما "معيار التقييم العام" و"معيار التقييم بواسطة الدرجة". تعريف هذين المعيارين يكون على النحو التالي:

معيار التقييم العام: عبارة عن معيار للأداء ينبغي على الطالب أن يصل خلاله إلى مرحلة معينة تشير إلى تحصيل الطالب لقدر معين من التعلم.

معيار التقييم بواسطة الدرجة: عبارة عن معيار محدد للأداء حيث تشير الدرجة التي حصل عليها الطالب إلى تحقيقه لمستوى معين من التعلم. في هذا التقييم، توجد مجموعة من الدرجات المتسلسلة.

يستخدم كلا من معياري التقييم في مرحلة التعليم العالي. يقوم معيار التقييم العام بتحديد المعايير العامة التي تشير إلى نتائج عملية التعلم. أما معيار الدرجة فيمكن من عملية تخصيص درجة كي تشير إلى تحقيق مستوى معين من التعلم. كما هو الحال مع نتائج عملية التعلم، يتساوى معيار التقييم العام (يحدد بشكل أفضل المعيار الخاص بنتيجة عملية التعلم) مع المعيار العام الذي يعبر عن درجة النجاح / الرسوب. يتم ربط هذين المعيارين لتوضيح درجة كفاءة الأداء.

كتابة معيار التقييم

تجدر الإشارة إلى أن صيغة معيار التقييم تعد بشكل عام أبسط من نتائج عملية التعلم. من خلال أي من نوعي معيار التقييم، يحتاج كلا النوعين إلى جملة توضح ما يحصله الطالب لكي يفي بالمعيار الخاص بالنجاح. قد يشير المعيار مثلا إلى شيء لا بد من وجوده أو اختفاؤه (التمكن من المحافظة على قواعد النحو أثناء الكتابة واختفاء الأخطاء الإملائية) أو تحقيق مهمة معينة ("يوضح التقرير على نحو دقيق عمليات الإعداد للمهمة"). قد يتم تقديم كل هذه العناصر في نموذج لجدول أو في مجموعة نقاط مسلسلة، وبغض النظر عن الأسلوب المستخدم، يجب أن يصاغ التقييم في شكل أكثر وضوحا.

العلاقة بين نوعي معيار التقييم ونتائج عملية التعلم

يكمن العامل الأساسي في كتابة معيار التقييم في أنه يجب اختباره أو تقييمه أو ربطه بنتائج عملية التعلم. تم تقديم مثال لنتيجة عملية التعلم في مقدمة هذا الفصل. كما هو معلوم تشير نتائج عملية التعلم إلى قدرة المتعلم على التعبير عما تعلمه و"إنتاجه". تشير كلمة "إنتاج" إلى إمكانية كتابة أو التصريح شفويا بما تعلمه الطالب، يعد هذا الأمر مفيدا عند إجراء اختبار. كذلك فمن غير المناسب أن نشير إلى إجراء الاختبار من خلال "الكتابة"، ثم يكون الاختبار شفويا في النهاية. كذلك ففي المعتاد يكون من المفيد كتابة نتائج عملية التعلم في طرق تسمح بأن تكون مناهج بديلة للتقييم.

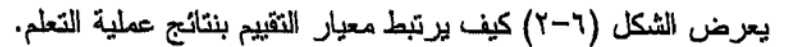
من خلال ربط معيار التقييم بنتيجة عملية التعلم، سوف يكون الرابط الأساسي بين معيار التقييم والمكون الثالث لجملة نتيجة التعلم. يوضح هذا الجزء من جملة نتيجة التعلم مدى كفاءة أداء الطالب لعرض ما حققه الطالب. يتم تطبيق هذه القاعدة بشكل مباشر على معيار التقييم العام. يتم من خلال معيار التقييم العام، تحديد مدى كفاءة أداء الطالب تبعا للنجاح / الرسوب. على الرغم من ذلك، إذا افترضنا أن نتيجة عملية التعلم ترتبط بشكل مباشر بدرجة النجاح / الرسوب، فإن معيار التقييم العام سوف يشير إلى مهارات أخرى اكتسبها الطالب. سوف نتعرض لهذه القضايا بمزيد من التفصيل في هذا الفصل.

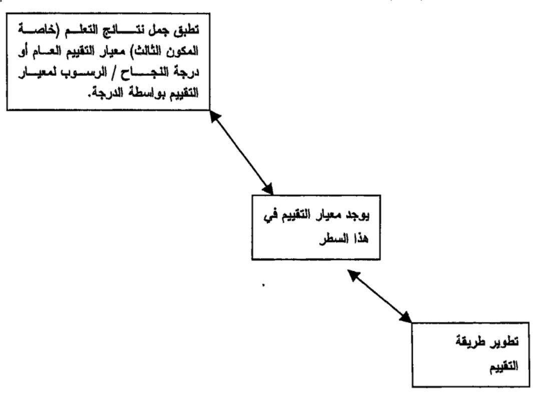
وفقا لكون معيار الدرجة يعبر عن وصفا أكثر تفصيلا لنتيجة عملية التعلم، فقد يكون هناك في المعتاد إعدادا لمعيار أو أكثر مع كل نتيجة لعملية التعلم. مع ذلك، قد يكون من المناسب للعديد من نتائج عملية التعلم للوحدة الدراسية أو كلها أن يتم اختبارها في مهمة تقييم واحدة مثل طلب كتابة مقال مثلا.

أما في حالة معيار التقييم العام، تكون العلاقة بين نتائج عملية التعلم والمعيار أقل وضوحا. هناك البعض ممن يقومون بتقديم مجموعة من معايير التقييم العام لكل نتيجة لعملية التعلم. قد يكون هذا الأسلوب خطأ، حيث إن نتائج عملية التعلم ترتبط مع معيار الدرجة من خلال درجة النجاح / الرسوب، فكما وضحنا من قبل قد يتبع معيار التقييم بواسطة الدرجة اتجاه نتيجة عملية التعلم إلا إنه سوف يتجاوزه مع طبيعة المواد العلمية المقدمة. بالنسبة للعلاقة بين معيار التقييم بواسطة الدرجة والمعيار العام فيجب أن تكون علنية عند الإشارة إلى درجة النجاح / الرسوب، ثم تعود لحالها بعد ذلك. كما أنه من الممكن ربط مجموعة من نتائج عملية التعلم بمعيار الدرجة خلال درجة النجاح / الرسوب. أما العنصر الأساسي الخاص بالعمل مع تصميم معيار التقييم وربطه بنتائج عملية التعلم فيكمن في الوضوح والشفافية ويعتمد على إدراك العلاقات بين هذه العناصر.

على الرغم من الحاجة إلى التناسب مع معيار التقييم لقدر التعليم الذي حصل عليه الطالب، يمكن تطوير معيار التقييم بشكل شامل من جملة نتيجة التعلم أو من خلال مهمة التقييم. مع ذلك، فعلى الجانب العملي، تتم كتابة معيار التعلم بأي طريقة ويبدو الاختيار كما لو أنه يعتمد على طبيعة مهمة التقييم وعلى طبيعة جمل نتيجة التعلم ونوع معيار التقييم المستخدم. في بعض الأحيان، يمكن أن يشير معيار الأداء إلى قدر التعلم الذي تم اكتسابه وهو ما يلزم إبرازه بشكل متكرر. فيما يلي مثالا لنتيجة عملية التعلم التي توضح هذا الأمر:

> **المثال الرابع: نتيجة عملية التعلم:**
>
> **في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من أداء الحسابات عن دوال الموجة على نحو صحيح وإجراء معادلة Schroedinger.**
>
> (المستوى الثاني من علم الفيزياء)


يعرض الشكل (٦-٢) كيف يرتبط معيار التقييم بنتائج عملية التعلم.



شكل (٦-٢): شكل توضيحي يعبر عن العلاقة بين معيار التقييم ونتائج عملية التعلم.

كتابة معيار التقييم العام

وضحنا في التعريف السابق أن معيار التقييم بواسطة الدرجة يقدم تفاصيل أكثر لما يحتاج الطالب إلى تعلمه لتحقيق معيار التعلم. كلما كان أسلوب كتابة المعيار قريبا من نتائج عملية التعلم، فمن الممكن أن تشير إلى ما يجب على الطالب تنفيذه ويسمح بتطوير مهام بديلة للتقييم. في هذه الحالة، هناك القليل من معايير التقييم لكل نتيجة من نتائج عملية التعلم. حيث يجري تطوير المعيار من المهمة نفسها، يتم تعريف الأنشطة التي يتوقع أن يقوم بها الطالب بشكل أكثر عملية ويتم تقديم نظام يسمح بدقة أكبر حول الأداء. بالنسبة للاختلاف الحادث بين معيار التقييم والذي قد ينتج من نموذجي التطوير فيظهر في المثال التالي:

مثال معيار التقييم العام

يعتمد هذا المثال على الأساس الخاص بجملة لنتيجة التعلم.

المثال الثامن: نتيجة التعلم للمستوى الأول من الوحدة الدراسية حول مهارات الكتابة الأكاديمية

في نهاية هذه الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من عرض وتوضيح السمات الرئيسية لكتابة المقال الأكاديمي الفعال في المستوى الأول.

بالنسبة لمهمة التقييم فقد تتطلب كتابة مقال وتطوير معيار شامل للتقييم العام على أن يكون المعيار قريبا من نتيجة التعلم التالية:

يتم كتابة المقال على جهاز كمبيوتر ويتراوح إجمالي عدد الكلمات بين 1500 و2000 كلمة في موضوع معين. يجب أن يرتبط المقال بالعنوان الرئيسي، على أن يكتب المقال بأسلوب واضح ومنظم. يجب أن يتضح من خلال المقال قراءات الطالب الخارجية ومعلوماته العامة وأسلوب تفكيره. يجب أن يتمكن الطالب من توضيح هذه السمات وكيفية تأثيرها في الصورة النهائية للمقال.

من المعايير الأخرى المستخدمة في التقييم العام والتي يمكن تكوينها من المهمة ما يلي:

سوف يشير المقال إلى معرفة الطالب بمهارات الكتابة على الكمبيوتر وهو ما يشتمل على تخطيط المستند وعمل تدقيق إملائي، يبدو ذلك على النحو التالي:

- يجب أن يكون التدقيق الإملائي والنحوي دقيقا.
- يجب أن تكون هناك إشارات إلى المراجع المستخدمة.
- يجب أن يتم تنظيم هذه المراجع بشكل صحيح ودقيق.
- يجب أن يظهر أثر لتحليل الأفكار.
- يجب أن تظهر الأفكار ويتم صياغتها في الملخص والنهاية.
- سوف يكون هناك هيكلا مناسبا مع توضيح المقدمة والوسط والنهاية.

بالإضافة إلى ذلك، ففي الاختبارات الشفوية وبالإشارة إلى المقال الذي كتبه الطالب، يجب أن يناقش الطالب سمات المقال التي جعلته مؤثرا ويعرض كيف أثرت هذه السمات في فاعلية المقال.

يشير معيار التقييم في المثال السابق إلى العناصر الواجب توافرها في المقال كي يحكم بقبوله. حيث إن كل الجمل مكتوبة في معيار التقييم العام، فسوف يتم الوصول إلى كل الجمل حتى يستطيع الطالب تحقيق نتيجة التعلم المرجوة.

- هناك العديد من التنسيقات الخاصة بمعيار التقييم، وبعض هذه التنسيقات يتناسب بشكل أكبر من التنسيقات الأخرى. من التنسيقات البديلة الخاصة بمعيار التقييم هي تلك الخاصة بتقديم قائمة بالسمات الخاصة بجانب من العمل أما معيار الإمكانية فيكمن في وجود عدد محدد من السمات. قد يكون على الطالب أن يذكر سبع موضوعات من إجمالي عشر بالقائمة، على سبيل المثال، الإشارة إلى تناسب المعرفة الأساسية بمعيار التقييم. في هذه الحالة، يختص معيار التقييم الفعلي بذكر سبع موضوعات وليس محتوى القائمة.

كتابة معيار التقييم بواسطة الدرجة

يقدم معيار التقييم بواسطة الدرجة معيار متدرج يشير إلى ما حققه الطلاب من درجات أعلى الدرجة المطلوبة. وقد قمنا بتوضيح ذلك الأمر بشكل عملي من قبل حيث وضحنا أن هذا المعيار يرتبط بمجموعة المعايير في نتيجة التعلم فحسب مثل معيار التقييم تبعا لدرجة النجاح / الرسوب.

كذلك فقد وضحنا أنه من المناسب لمجموعة من معايير التقييم أن يتم ربطها بأكثر من نتيجة للتقييم. يعد ذلك مقبولا طالما كان يتم التعبير عن درجة النجاح / الرسوب من خلال كل نتائج عملية التعلم وبطريقة تجعل من الممكن تحديد الطالب الناجح. قد تشير نتائج التعلم إلى "اتجاه" عملية التعلم الذي يتضح في المعيار الخاص بالدرجات ونتائج عملية التعلم، لكن حيث إن نتائج عملية التعلم مكتوبة تبعا للمعيار العام، فلن تكون هناك علاقة قوية بينهما. سبق أن أشرنا إلى أنه من المفيد للطلاب وأعضاء هيئة التدريس أن يقوموا بكتابة وتحديد "النتائج المرجوة لعملية التعلم" والتي ترتبط بنظام الدرجات المستخدم.

استخدام الجمل كدليل لكتابة معيار التقييم بواسطة الدرجة

نتيجة للعديد من الأسباب المهمة، هناك اتجاه لكتابة نتائج عملية التعلم المرجوة. يشير ذلك إلى نوع العمل المتوقع أن يحققه الطالب في المستوى العالي. هناك عيوب تنجم عن كتابة نتائج عملية التعلم ومنها أنها تحد من توقعات التعلم بدلا من إدراك أن الكفاءة الحقيقية للتعلم في مرحلة التعليم العالي قد تأتي نتيجة لاستجابات غير متوقعة. مع ذلك، ينبغي مراعاة أن هذه النتائج مستهدفة وليست إلزامية.

للحفاظ على تلاحم عملية تطوير المنهج الدراسي، من المناسب أن نقوم بكتابة النتائج المرجوة لعملية التعلم على أنها تعبر عن عملية تطوير للنتائج التقليدية لعملية التعلم.

مثال لمعيار التقييم بواسطة الدرجة

المثال الخامس عشر لنتيجة عملية التعلم: المستوى الأول مقدمة للمنهج التعليمي لدراسة الدراما

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من العمل مع الآخرين في مجموعات صغيرة والمشاركة مع المجموعة على نحو فعال.

وفقا لتعريف جمل نتيجة عملية التعلم، تكتب نتيجة التعلم تبعا للدرجة. فيما يلي مثالا للنتيجة المرجوة لعملية التعلم والتي قد تشير إلى كتابة معيار التقييم بواسطة الدرجة:

سوف يتمكن الطالب المتميز من العمل مع الآخرين في مجموعات عمل صغيرة والمشاركة مع هذه المجموعة لإنجاز العمل المطلوب بصورة فعالة وكاملة. يجب أن يدرك الطالب دوره في المجموعة وأن يتمكن من وصف خططه ومهامه.

سوف يرشدك معيار التقييم بواسطة الدرجة من خلال نتيجة عملية التعلم التي تقدم معلومات عن درجة النجاح / الرسوب والنتيجة المرجوة لعملية التعلم التي توضح مدى كفاءة الأداء التي يصل إليها الطالب في الصف الأخير. قد يكون معيار التقييم على النحو التالي:

ضعيف: لم يقم الطالب بالمشاركة مع أفراد المجموعة أو لم يتمكن من ذلك أو لم يستطع العمل بصورة مفيدة.

مقبول: قام الطالب بالعمل مع بقية أفراد المجموعة وشارك في تنفيذ العمل بصورة مقبولة.

جيد: قام الطالب بالعمل على نحو جيد مع بقية أفراد المجموعة وشارك في تنفيذ العمل بشكل جيد جدا ولعب دورا مهما في تنفيذ العمل وهو ما يشير إلى مقدرته على تنفيذ مهام قيادية في المستقبل.

ممتاز: تمكن الطالب من قيادة والعمل بشكل متميز مع المجموعة وكان الطالب مدركا لدوره وتمكن من وصف الخطط والإجراءات.

يعيد الشكل (٦-٣) إنتاج النموذج الرئيسي لتطوير الوحدة الدراسية في نموذج معدل يستفيد من وجود معيار التقييم بواسطة الدرجة.

محددات المستوى

ترجمة محددات المستوى إلى محددات المادة

هدف الوحدة الدراسية

كتابة نتائج عملية التعلم وتطوير نتائج التعلم المرجوة للإشارة إلى كتابة معيار التقييم بواسطة الدرجة

تطوير الوحدة الدراسية وإعادة التفكير على أنها تشتمل على النتائج الأولية لعملية التعلم

كتابة معيار التقييم العام (المعيار المطبق بواسطة نتائج عملية التعلم)

تطوير طريقة التقييم لاختبار ما يحققه معيار التقييم العام والذي يتم بواسطة الدرجة

تطوير الوحدة / الدورة الدراسية وإعادة التفكير فيها على أنها تشتمل على النتائج الأولية لعملية التعلم

تطوير استراتيجية تعليمية لتمكين الطلاب من الوصول إلى درجة معيار نتيجة التعلم / معيار التقييم

شكل (٦-٣): النموذج الرئيسي لتطوير الوحدة / الدورة الدراسية ويستفيد من معيار التقييم بواسطة الدرجة.

قياس معيار التقييم

يذكر أن نظام القياس قد يتم استخدامه في العديد من مواقف التقييم. مع ذلك، ففي حالة معيار التقييم العام، لا يتم قياس المعيار، بل تقاس مكونات المهمة. يعني ذلك أن بعض السمات الخاصة بالعمل يتم تحديدها وتساهم بقدر كبير في تحديد الدرجة. حيث إن معيار التقييم يرتبط من خلال نفس الطريقة مع نتيجة عملية التعلم، فسوف يتم التعبير عن نظام القياس مع معيار التقييم. سوف ينعكس أي معيار عام للتقييم من خلال نتيجة التعلم.

فيما يلي مثال للقياس في نتيجة التعلم التالية:

المثال الرابع عشر: نتيجة عملية التعلم

في نهاية الوحدة الدراسية، يجب أن يتمكن الطالب من كتابة تقرير ملخص وواضح للنشاط العملي الذي قام به داخل المعمل.

(المستوى الأول مقدمة لعلم الكيمياء)

يذكر أن مهمة التقييم في هذه الحالة ستتمثل في كتابة تقرير أو أكثر يتم التقييم على أساسه. هناك إدراك معين لكتابة نتيجة عملية التعلم التي تتميز بالاختصار والوضوح والتنظيم حيث إن الأحكام يجب أن تتميز بالذاتية.

فيما يلي مجموعة من معايير التقييم العامة التي تعتمد على تقييم التقارير الثلاث:

- يجب أن تتميز التقارير بأنها مختصرة.
- يجب أن تكون التقارير واضحة ولذلك يمكن أن تتكرر الإجراءات اعتمادا على الكتابة.
- يجب أن تلتزم التقارير باستخدام الأسلوب المحدد. يأخذ تحقيق مثل هذا المعيار الأولوية على غيره من المعايير.

لمزيد من التوضيح، لن يتم مراعاة عناصر التلخيص والوضوح والتناسب إذا لم يكن التنسيق صحيحا.

إذا تم تطوير معيار التقييم بواسطة الدرجة، سوف يكون القياس أكثر سهولة ويمكن القيام به من خلال عدة طرق. ما يلي قد يكون أحد نماذج معيار التقييم بواسطة الدرجة لنتيجة التعلم الموضحة بأعلى. من الأهمية أن نلاحظ أنه في حين أن القياس يعد جزءا من تطوير معيار التقييم بواسطة الدرجة، يجب أن يتم تحقيق الحالات التي تتم بواسطة نتيجة عملية التعلم بشكل صحيح.

الدرجة D، ضعيف: التقرير غير مكتوب في تنسيق صحيح ولم يتم اختصاره بشكل جيد أو واضح أو منظم.

الدرجة C، مقبول: التقرير مكتوب في تنسيق صحيح وتم اختصاره بشكل واضح ومنظم.

الدرجة B: التقرير مكتوب في تنسيق صحيح. وتم اختصاره بشكل واضح ومنظم وبأسلوب جيد جدًا.

الدرجة A: التقرير مكتوب في تنسيق صحيح ومختصر. بالنسبة للأسلوب فيتميز بالوضوح والتطور والتميز. الأسلوب يناسب طالب ذو مستوى أعلى.

من الطرق الأخرى للقياس تخصيص درجات مختلفة لنفس نتيجة عملية التعلم، على الرغم من أن الأمر قد يبدو سهلاً في كتابة مجموعة من نتائج التعلم. كذلك فباستخدام المثال السابق، قد تكون معايير التقييم بواسطة الدرجة على النحو التالي. من الأهمية أن نلاحظ أن هذه الطريقة تعبر عن طريقة مختلفة لتخصيص الدرجات.

لتحقيق نتيجة التعلم، يجب أن يصل التقرير إلى المعيار الأدنى لاستخدام التنسيق الصحيح، والكتابة بأسلوب مختصر وواضح ومنظم (40% من الدرجة).

حتى 10%، يمكن تقديم درجة لأجل الكتابة بأسلوب مختصر.

حتى 10%، يمكن تقديم درجة لأجل الكتابة بأسلوب واضح.

حتى 5%، يمكن تقديم درجة لأجل التنظيم العام للمستند.

حتى 35%، يمكن تقديم درجة للاستخدام الماهر والمتميز للتنسيق الموضح.

يذكر أن الطريقة التي يتم فيها التخصيص تعد تحليلية. يختلف الأسلوب التحليلي عن التخصيص الشامل. بالنسبة للتخصيص التحليلي، يتم تخصيص الدرجات تبعا لمعيار فردي أو سمات فردية في العمل. أما التخصيص الشامل فيتم على أساس الحكم العام تبعا لكل أو بعض المعايير، كما في المثال الموضح من قبل.

نماذج عامة لمعيار التقييم

كما وضحنا في بداية هذا الفصل، هناك مجموعة أخرى من معايير التقييم. هذه المعايير بالإضافة إلى المعايير الأخرى التي سبق لنا التعرض لها، تقدم مزيدا من المعلومات عن نتائج عملية التعلم التي يحققها الطالب وتوضح درجة كفاءة العمل المطلوب لتحقيق درجة معينة. لم يتبق سوى المعايير الأخرى التي تتميز بكونها أكثر شمولية ولا ترتبط بمنهج معين أو بنتيجة تعلم محددة.

تعد الدرجات من أنماط معايير التقييم الشاملة التي يشيع استخدامها في المؤسسات التعليمية. يتم تحديد درجة كفاءة أداء الطالب الذي يستحق درجة معينة، لذلك سوف يتم تقديمها كمجموعة من المعايير. سوف يتم تحديد المجموعة كي تلحق مع نوع محدد من المهام: لمزيد من التوضيح، قد تصف المجموعة مدى جودة المقالات. مع ذلك، فقد تكتب المعايير بلغة بسيطة كي ترتبط مع عدد كبير من مهام التقييم: مثل العمل في مشروع والاستجابة للاختبارات وكتابة مقالات.

في بعض الأحيان، عندما يكتب المعيار لوصف الأداء في مستوى معين بمرحلة التعليم العالي، يتم في المعتاد استخدام نفس مجموعة المعايير في مستويين أو أكثر لمتابعة تقدم مستوى الطالب. على سبيل المثال، يتم استخدام نظام تصنيف الدرجات لأغراض وضع الدرجات في الوحدة الدراسية، وذلك مع وصف عام للأداء المرتبط به. لاحظ ما يلي:

العمل المتميز: يتمثل في تنفيذ دقيق للمهام ويتجاوز مجموعة المتطلبات المستهدفة من الطالب، يظهر العمل معلومات وقراءات الطالب الخارجية وهو الأمر الذي يؤثر بالإيجاب على فاعلية العمل.

مثل هذا الوصف من الممكن استخدامه مع التطبيق الخاص بتقرير عن التجارب في المعمل أو في كتابة مقال أو أطروحة في أي مستوى. تظهر على الرغم من ذلك، بعض المشكلات التي ترتبط بالنظام المستخدم. تكمن المشكلة الأولى في كون المعيار غير مرتبط بنتائج عملية التعلم. حيث يكون النظام منفصل تمامًا وطبيعة الدرجات لا توضح درجة النجاح / الرسوب. لمزيد من التوضيح، عند استخدام مصطلحات تصنيف الدرجة، ما هي نقطة النجاح / الرسوب؟ كيف ترتبط الدرجات بنتائج عملية التعلم؟

من المشكلات الأخرى التي تتعلق بنظام تصنيف الدرجة، إلا أنها تحدث نتيجة التفكير المشوش حول استخدام معيار التقييم الشامل. حيث يشير أعضاء هيئة التدريس إلا أنه لا يمكنهم نقل الطلبة المتميزين في المستوى الأول إلى المستوى الثاني حيث إن هؤلاء الطلاب لم يزل أمامهم الكثير مما لا بد وأن يتعلموه. مثل هذا الأمر يوضح أن الاعتماد في الحكم على مستوى الطلاب يتوقف على الاختبار النهائي وليس على مستوى الطلاب خلال فترة الدراسة.

من المشكلات الأخرى الخاصة بالنموذج الشامل للتقييم بواسطة الدرجات والتي تطبق على مجموعة من مهام التقييم تلك الخاصة بعدم الدقة. فما الذي توضحه المعايير للطالب حول معايير العمل التي تمكنه من الحصول على درجة معينة في مهمة تقييم محددة؟ إلى أي مدى يتوافق المصححين مع هذه المعايير؟ يذكر أن كثرة التأويلات لهذا تسمح بقدر من الذاتية وعدم الموضوعية. تظهر هذه المشكلة مع المحددات التي توضع في قوائم تضم الكلمات والعبارات التي تطبق على المهمة بدون توضيح قضية الجودة المطلوبة في تحديد النجاح / الرسوب أو للحصول على الدرجات. لمزيد من التوضيح، يفضل أن يدرك الطلاب ضرورة وجود العناصر التالية في العمل المطلوب:

- التفكير النقدي
- الابتكار
- تطور الأفكار
- دليل يدعم النتائج النهائية
- استخدام عناصر مرجع
- وضع نهاية مناسبة

مثل هذه العناصر من معايير التقييم الشاملة تقدم بعض الإرشادات للطلاب تشير إلى الجودة المطلوبة في العمل، إلا أنها قد تصف بعد ذلك قيمة العمل. لا توضح هذه المعايير ما الذي يستطيع الطالب عمله للنجاح في الاختبار. لا تضمن مثل هذه المعايير أن يستخدم عدد من المصححين المعيار بنفس الطريقة لمنح الدرجات، بدون الحاجة إلى إجراء مناقشة مع الطلاب حول إجاباتهم على أسئلة الاختبار. فيما يلي مثالاً لهذه المعايير:

80+	فائق
70-79	ممتاز
60-69	جيد جدًا
50-59	جيد
40-49	مقبول
تحت 40	ضعيف جدًا

مع ذلك لا يستطيع الطلاب إدراك أسلوب قياس الدرجة، كما أنهم لن يتمكنوا من التعرف على الأسلوب النقدي المطلوب إظهاره.

أمثلة لمعايير التقييم

تتبع أغلب الأمثلة التالية نتائج عملية التعلم الموضحة في الفصل الخامس. الأمثلة مرقمة بنفس الطريقة. يتضح كلاً من معيار التقييم العام ومعيار التقييم بواسطة الدرجة في عدة تنسيقات. في بعض الحالات، تم تطوير معيار التقييم من المهمة وفي حالات أخرى تم التطوير من نتيجة التعلم مباشرة، لم يزل اختيار مهمة الاختبار يتميز بالمرونة. بعد توضيح معيار التقييم العام ومعيار الدرجة، سنذكر بعض الأمثلة الخاصة بالمعايير الأخرى العامة غير المرتبطة بنتائج محددة لعملية التعلم.

أمثلة لمعيار التقييم العام ومعيار التقييم بواسطة الدرجة

المثال الثاني نتيجة عملية التعلم: المستوى الثاني من المنهج الدراسي لعلم السلوك

في نهاية الوحدة الدراسية يتوقع أن يتمكن الدارس من توضيح الأسباب الأكثر شيوعا لسلوك الأطفال في الفصل خلال مرحلة المدرسة الابتدائية.

طريقة التقييم:

في سياق ثلاث جلسات عمل للتدريس، سوف يعرض الطالب ثلاث نماذج تشير إلى تفاعله وسلوكه الإيجابي في الفصل كما يتضح التطور الذي يطرأ على سلوك الطالب.

معيار التقييم العام:

- سوف يعرض الطالب ثلاث نماذج من السلوك الإيجابي تشير إلى تطور سلوكه.
- سوف تشير الأمثلة إلى أن الطالب يدرك قواعد المشاركة الإيجابية في الفصل.
- سوف يتمكن الطالب من تقييم مدى فاعلية أفعاله ونتائجها ويدرك الطرق الأساسية لتطوير أداؤه.

المثال الرابع نتيجة عملية التعلم: المستوى الثاني من علم الفيزياء

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من أداء الحسابات عن دوال الموجة على نحو صحيح وإجراء معادلة Schroedinger.

طريقة التقييم:

سوف يقوم الطالب بالحسابات على دوال الموجه وإجراء مسائل على معادلة Schroedinger، مع عرض الطرق التي استخدمها في حل المسائل.

معيار التقييم بواسطة الدرجة:

درجة أقل من 40: فشل الطالب في حل المسائل. لم يتم تقديم طريقة أو الطريقة المستخدمة غير صحيحة.

درجة بين 49-40: الحسابات غير صحيحة. أظهر الطالب قدرة على إجراء الحسابات بصورة صحيحة، إلا أن التنفيذ تم بصورة خاطئة وغير موضحة بشكل صحيح.

درجة بين 59-50: تمكن الطالب من إجراء الحسابات بصورة صحيحة، إلا أن أسلوب أداء الطالب كان متوسطًا.

درجة بين 69-60: تمكن الطالب من إجراء الحسابات بصورة صحيحة. أما أسلوب أداء الطالب فقد كان جيدًا ومنظمًا. يوجد دليل يشير إلى إدراك الطالب للطرق السليمة.

70 درجة فأكثر: أظهر الطالب قدرة متميزة على حل المسائل بصورة صحيحة، تميز أسلوب الطالب بالكفاءة والابتكار والتنظيم الجيد جدًا. وضح أن الطالب يدرك تمامًا الطرق المستخدمة في حل المسائل.

المثال السادس نتيجة عملية التعلم: المستوى الثالث من علم الرياضيات

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من التعامل مع تقنيات التحليل المتعدد والتمكن من معالجة مجموعات البيانات المتعددة بصورة مباشرة.

معيار التقييم مشتق من نتيجة عملية التعلم، لذلك لم يتم تطوير الطريقة حتى الآن.

معيار التقييم العام:

يجب أن يظهر الطلاب كفاءة في معالجة البيانات المتعددة بصورة مباشرة في المواقف العملية.

المثال التاسع نتيجة عملية التعلم: استخدام نتيجة التعلم في تنبيه الدارسين إلى أن السرقات الأدبية قد تكون في أشكال عديدة، المستوى الأول

في نهاية فترة التعلم، يتوقع أن يتمكن الدارس من مناقشة أشكال السرقات الأدبية والتي قد تحدث بقصد أو بدون قصد في مجال العمل الأكاديمي، وتحديد طرق تجنب هذا الأمر.

طريقة التقييم:

(أ) السؤال القصير المقدم في ورقة الإجابة الذي تتم الإجابة عليه في الفصل يجب أن يدور حول مدلول السرقات الأدبية في السياق الأكاديمي.

(ب) بالنسبة للمقال الخاص بالوحدة الدراسية، سوف يتم منح الدرجات للمراجع الصحيحة.

معيار التقييم العام:

(أ) يتوقف على التعريف الصحيح والمناقشة المختصرة للطرق الخاصة بالسرقات الأدبية سواء كانت بعمد أو بدون في مجال العمل الأكاديمي.

(ب) يتوقف كذلك على ذكر المراجع بصورة صحيحة لخمس مراجع على الأقل في المقال، وذلك مع استخدام النظام المناسب والطرق كما تم التوضيح في الفصل.

(**تعليق**: في هذه الحالة، يتم اختبار نتائج عملية التعلم في مهمتي تقييم منفصلتين. يعد ذلك مناسب بشكل كامل ومن الممكن أن يكون أسلوبًا مفيدًا لاختبار نتائج التعلم حيث تدعم المهارات الأعمال الأخرى التي يمكن تقييمها مع محتوياتها ومع السمات الأخرى).

المثال الحادي عشر: درجة الماجستير في موضوع قضايا الأمومة والطفولة

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من توضيح تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية على صحة الأم والطفل.

طريقة التقييم:

يشتق معيار التقييم من نتيجة عملية التعلم، لا يتم تحديد أي مهمة خاصة. قد تكون المهمة المطلوبة سؤالاً لم يتعرض له الطالب من قبل.

معيار التقييم بواسطة الدرجة:

ضعيف: يشير العمل الناتج إلا أن الطالب لم يتمكن من أداء عملية التقييم على نحو صحيح، لم يستطع عرض نتائج التأثيرات الموضحة، لم يظهر إلمامًا بالتأثيرات الموضحة في نتيجة عملية التعلم، كذلك فلم يتمكن الطالب من تحديد طبيعة التأثيرات بصورة كافية أو مناسبة. لا يوجد أي دليل على إلمام الطالب بما يجب عمله.

مقبول: يشير العمل إلى تعريف لبعض العوامل الاجتماعية والثقافية، ويشير إلى إلمام الطالب بتأثير هذه العوامل على صحة الأم والطفل، إلا أن أسلوب معالجة الموضوع ضحل ولم يتم مناقشته بالعمق الكافي. لا يوجد دليل يشير إلى الإلمام الكامل بالموضوع.

جيد: أسلوب معالجة السؤال مناسب. يعرف الطالب ويناقش العوامل الاجتماعية والثقافية المذكورة في نتيجة التعلم. تشير المناقشة إلى إلمام كامل بتأثير هذه العوامل على صحة الأم والطفل، المناقشة تعد كافية إلى حد ما وهي متعمقة وتشير إلى قيام الطالب بقراءة بعض الموضوعات الخارجية بالإضافة إلى المواد المقدمة.

ممتاز: نفس الوصف الذي ينطبق على درجة الجيد، إلا أن هناك دليل على قيام الطالب بالقراءة المتعمقة في موضوعات أكثر تعمقًا من الموضوع الذي تمت مناقشته في الفصل وكان موضع للبحث الخارجي.

المثال الثاني عشر نتيجة عملية التعلم: درجة الماجستير في تصميم وحدات دراسية للمناهج التعليمية القيادية

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الدارس خلال العرض الشفوي من تقديم مرجع لكل ما تعلمه، وكذلك يستطيع الدارس تقييم دور التفكير المتعمق خلال مواقف العمل المختلفة وتوضيح قيمته والدور الناتج عن التأثيرات السلبية كما يتم التعرض لأثر سجلات التعلم. يستطيع الدارس أيضًا توضيح كيف يمكنه تحسين قدرته على تقديم عروض شفوية.

طريقة التقييم:

يقوم الدارس بتقديم عرض شفوي لمدة 15 دقيقة أمام المعلم ونظرائه من الدارسين. سوف يقوم بقية الدارسين والمعلم بقياس مدى جودة العرض في ضوء بعض المعايير المتعلقة بالجودة. بالنسبة للأسئلة الفردية فسوف يتم التصريح بها حال الموافقة عليها من الطلاب، سوف يقوم المعلم بحساب الاستجابات.

(**تعليق:** يتم استخدام أسلوب تقييم الطلاب لبعضهم. سوف يتم تقييم الطلاب من خلال معياري "جيد" و"ضعيف". بالنسبة لهؤلاء الذين يحصلون على تقدير "ضعيف" فسيكون عليهم إعادة تقديم العرض في مرحلة تالية خلال الدراسة).

معيار التقييم – يتمثل المعيار الحقيقي في موافقة خمسة من إجمالي سبعة على أداء الطالب عندئذ يمنح الطالب تقدير "جيد". بالنسبة لطرق التقييم فتكون على النحو التالي:

خلال العرض، هل يقوم الطالب بتقييم دور التفكير المتعمق بشكل معين؟	(نعم) (لا)
هل يقدم الطالب أمثلة لمواقف من الحياة توضح أسلوبه؟	(نعم) (لا)
هل يشير التقييم إلى قيمة التفكير المتعمق؟	(نعم) (لا)
هل يناقش التقييم مشكلة التأثيرات السلبية؟	(نعم) (لا)
هل يوضح الطالب أسلوب استخدام سجلات التعلم في المستقبل؟	(نعم) (لا)
هل ذكر الطالب أية طرق جديدة لاستخدام سجلات التعلم المذكورة، مثلا الطرق التي تختلف عن النشاط الحالي؟	(نعم) (لا)
هل العرض بالكامل يعد كائن متناسب ووحدة واحدة (ليس سطحيا أو مفككا)؟	(نعم) (لا)

المثال الثالث عشر: المستوى الأول من علم الفيزياء

في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من عرض مهارات الاتصـــال التـــي سوف تدعم الدراسات المتقدمة لعلم الفيزياء. يشتمل ذلك على إعداد سيرة ذاتية والقدرة علـــى قراءة مقالة أكاديمية ومناقشة المقالة من خلال عرض مختصر.

(تعليق: يعبر المثال الثالث عشر عن أكثر من نتيجة للتعلم. من خلال تجميع كل مـــهارات الاتصال في نتيجة واحدة، فإن ذلك يعني أن فشل الدارس في اجتياز أحد الأجزاء، يعني فشـله في النجاح في نتيجة التعلم كاملة. يمكن أن نفترض أن هناك نتائج أخرى للتعلم لهذه الوحـــدة الدراسية تعبر عن مجموعة من المهام البسيطة).

معيار التقييم:

خلال آخر فصلين دراسيين من هذه الوحدة الدراسية، يحدث في بعض المواقـــف يطلـــب خلالها من الطلاب (بدون توجيه مسبق) أن يقوموا بأداء أعمالهم ومناقشتها في جلسة قصـــيرة أو كتابة مذكرة قصيرة خاصة بالعمل في المعمل).

(**تعليق على معيار التقييم:** في هذه الحالة، يندمج معيار التقييم العام ومعيار الدرجة لتقديـم نظام بسيط لتقدير الدرجات).

معيار التقييم العام:

يجب أن تتميز المذكرة الخاصة بعلم الفيزياء بالتنظيم والدقة وســـوف توضـــح مســـألتين تخصان علم الفيزياء كأساس جيد لكتابة تقرير رسمي.

يتم تقديم السيرة الذاتية في شكل منظم ومرتب وتتميز بجودة عالية حتى يمكن تقديمها وقت الحاجة.

تشير المناقشة التي تدور حول المقالة إلى أنه تمت قراءة المقالة وإدراكها بشكل تام. يجـب أن تكون المناقشة واضحة ومختصرة وتقدم ملخصًا مناسبًا لمحتوى المقالة واستنتاجات جيدة.

معيار التقييم بواسطة الدرجة:

يجب أداء كل المهام بشكل مناسب يمكن الطالب من تحقيق نتيجة التعلم المرجوة. إذا لـــم تكن أحد المهام مناسبة أو لم تنجز في الوقت المناسب، فإن ذلك يعني فشل الطالب في تحقيـــق النتيجة المستهدفة.

إذا استطاع الطالب أداء المهام على الوجه الأكمل فسوف يحصل الطالب على تقدير "ناجح".

إذا قام الطالب بأداء مهمتين أو أكثر بطريقة متميزة، فسوف يحصل الطالب على درجـــة إضافية.

امثلة لمعايير التقييم العامة

لا ترتبط المعايير الموضحة بأسفل بأي نتيجة محددة لعملية التعلم.

معايير الحصول على شهادة إنهاء الدراسة الجامعية

يشبه هذا النظام نظام الدرجات، إلا أنه يعرف كمعيار للتقييم بما أنه يحاول وصف العمل نفسه.

70% أو أكثر: ممتاز. يتميز العمل بالكفاءة العالية وهو ما يعكس تطورا في أسلوب تفكير وعمل الطالب وسعة أفقه ورجاحة عقله. يوجد دليل واضح يشير إلى قراءات الطالب الخارجية.

من 60-69%: جيد جدا. تم العمل بصورة جيدة جدا واتصف بالتقدم، يشير العمل إلى أسلوب التفكير الجيد الذي يتمتع به الطالب وإلى قراءاته الخارجية.

من 50-59%: جيد. العمل لا بأس به على الرغم من وجود بعض نقاط الضعف. على الرغم من وجود أثر لقراءات الطالب الخارجية فإن هذا الأثر ليس واضحا بالدرجة الكافية.

من 40-49%: مقبول. يبدو هناك أثرا لمعرفة الطالب بالمادة الأساسية إلا أن أسلوب معالجة المعلومة يتسم بالضعف أو القصور. هناك دليل بسيط يشير إلى قراءات الطالب الخارجية.

39% أو أقل: ضعيف. لم يصل العمل إلى الدرجة التي تجعله يتفق مع المعايير المطلوبة لشهادة إنهاء الدراسة الجامعية. لا يوجد أدنى دليل يشير إلى قراءات الطالب الخارجية.

"معايير" خاصة بالعرض الشفوي

القائمة المعروضة بأسفل تشير إلى نوع من القوائم التي قد يستلمها الطلاب كمعيار للتقييم للعرض الشفوي. يذكر أن هذه القائمة لا يمكن الإشارة إلى أنها تشير إلى معايير للتقييم حيث إنها لا توضح إذا كان الطالب قد استطاع تنفيذ مهامه على نحو سليم أم لا. يتم تقديم مجموعة بسيطة من الأمثلة. يقدم الفصل الثامن الذي يدور حول التقييم، قائمة أكثر تكاملا.

وضوح الأفكار المقدمة في العرض
دقة العبارات ووضوحها وجودة الأسلوب
أسلوب المعالجة
حسن الاستهلال
حسن الخاتمة
الإيماءات والإيحاءات وحركات الجسد والعين
استخدام شرائح العروض التقديمية لبرنامج PowerPoint

مصطلحات تستخدم مع معايير التقييم ونتائج عملية التعلم

يرتبط هذا الجزء المختصر مع الفصل الذي تعرض لنتائج عملية التعلم والفصل الذي دار حول معايير التقييم. يختص هذا الفصل بقضية يشيع حدوثها وتكرارها: فالكلمات تتميز بالخداع وتعرف بعض أنماط عملية التعلم على نحو متباين من الدقة. فالتلاعب بالكلمات والألفاظ قد يؤثر في أسلوب التعبير عن معايير التقييم. مثل هذا الأمر جد خطير خاصة عندما يطبق على معايير التقييم. فالدقة والإدراك التام للألفاظ يشكل محوراً أساسيًا وهامًا في معايير التقييم، حيث يتم تحديد نجاح أو فشل الطالب في تجاوز الوحدة الدراسية اعتماداً على إدراك الكلمة.

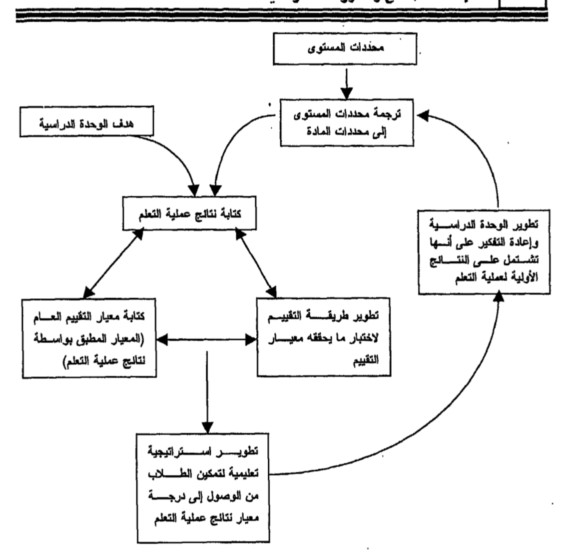
هناك العديد من الكلمات التي تستخدم في التعبير عن نتائج إنهاء مرحلة التعليم الجامعي. من الأمثلة المهمة التي تتعلق بهذا الأمر، مسألة "التحليل النقدي". دائمًا ما يذكر للطلاب أن صفة العمل الجيد في مرحلة التعليم الجامعي يجب أن تظهر من خلال التحليل النقدي. مع ذلك، فعدد كبير من المعلمين المتمرسين لم يتمكنوا من تقديم تعريف واحد أو مقبول للتحليل النقدي. إذا حاول هؤلاء المعلمين تعريف العبارة، فقد يقترحوا أنها تعني أنه تم تحليل الفكرة للتأكد من جدواها، أو يتم مقارنة الفكرة مع غيرها من الأفكار المشابهة.

الفصل السابع

طرق التقييم وخطة التدريس

مقدمة

ما من شك في أن المخطط المتكرر طوال صفحات هذا الكتاب يشكل أهمية بالغة في الربط بين الموضوعات المختلفة والمتنوعة التي نتعرض لها. لا يمكننا مثلا أن نربط بين طريقة التقييم وخطة التدريس بدون الرجوع إلى هذا المخطط. سوف يقدم الفصل الخاص بطرق التقييم قائمة بالطرق التي تمكن من إعداد معيار التقييم الذي سيسمح في مقابل ذلك بالتأكد من تنفيذ نتائج عملية التعلم. تبعا للأساس الخاص بمعايير التقييم، التي تمت مناقشتها من قبل، على أنها وسائل لإنشاء نظام لتقدير الدرجات، سوف نتعرض كذلك إلى جوانب لطرق التقييم التي تسمح بتحديد كيفية تحصيل قدر التعلم المراد. يهتم هذا الفصل بإلقاء الضوء على خطط التدريس، بالتالي سوف نطرح بعض الموضوعات الحساسة مثل الأسلوب الأمثل للتدريس وتوصيل المعلومة بأفضل شكل ممكن للطالب حتى يتمكن هذا الطالب من تحقيق نتيجة التعلم المرجوة. عمليا، يتم اختيار طريقة التقييم تبعا للموضوعات المدرسة وأساسيات عملية التقييم. على سبيل المثال، سوف يحرك إجراء التقييم (المعيار والطريقة المستخدمة) شكل عملية التعلم الخاصة بالطالب. علاوة على ذلك، تهتم خطط التدريس في المعتاد بتطوير العملية التعليمية. هناك العديد من التقنيات والأساليب التي يمكن استخدامها في المواقف التربوية المختلفة وللعديد من الأغراض مثل تطوير العملية التعليمية والعمل على تطبيق عملية التقييم. مثلا، قد يكون المقال وسيلة ممتازة لعمل اختبار يخضع لمعايير التقييم، لكن الأهم من ذلك هو أن كتابة المقال في حد ذاته يشجع الطلاب على البحث وتحثهم على الإطلاع واكتشاف كل ما هو جديد.



شكل (٧-١): المخطط الرئيسي لتطوير الوحدة الدراسية

لا يحاول هذا الفصل أن يقدم الكثير من التفاصيل التي لا داعي لها حول التقييم وطرق التدريس، إلا إنه يتعرض لعدد من النقاط الهامة التي لم نتعرض لها من قبل. سنتعرض في الجزء الأول من هذا الفصل إلى الأهداف المتعددة للتقييم وعلاقته بالتعليم والتدريس. أما في الجزء الأخير من الفصل فسوف نلقي الضوء على العلاقة بين التقييم وجودة عملية التعلم. ينبغي مراعاة هذه العلاقة عند التعرض للطرق الخاصة بتطوير عملية التقييم، كما أن هذه العلاقة سوف تكشف عن العلاقة بين محددات المستوى وأسلوب التعبير عن هذه المحددات في نتائج عملية التعلم.

الدور الأساسي لعملية التقييم

تبعا لنموذج الحفاظ على كفاءة الأداء لتطوير الوحدة الدراسية، يكمن دور طريقة التقييم في تقديم وسط للتطوير. كذلك، تمكننا معايير التقييم من التأكد من تحقيق نتائج عملية التعلم (راجع الشكل ٧-١).

تبعا لذلك يمكننا أن نقول أن المتطلب الأدنى من طريقة التقييم يكمن في تقديم وسائل لاختبار نتائج عملية التعلم من خلال تطوير معيار التقييم المطلوب. تمكنك أغلب طرق التقييم من اختبار نتائج التعلم عندما نتعرض لمواقف معينة مثل محاولة اختبار مدى إدراك الطالب لما قام به من عمليات حسابية. بالطبع للتفكير الإبداعي مكان خاص. بينما من الممكن أن يتم اختبار نتائج عملية التعلم التي تشتمل على معالجة معقدة للمعلومات التي يتم اكتسابها من خلال الأسئلة، قد يكون من الصعب اختبار إمكانية الإدراك الشامل لمجموعة من الأفكار المحددة. في هذه الحالة، يؤدي استخدام دراسة حالة معقدة إلى تقديم أساس لوضع الأسئلة وهو ما يقدم إفادة حقيقية.

على ذلك، ما هو الهدف الأساسي من التقييم بعد تقديم معيار مناسب لتقييم الأداء وتقدير الدرجات؟ يذكر أن بعض الأهداف ترتبط بتقديم مذكرة استرجاعية لكل من المعلم والطالب؟

تقوم إجراءات التقييم بتقديم هذه المذكرة لكل من:

- الطالب خلال فترة دراسته
- المعلم خلال فترة التدريس
- كما تقدم عند مناقشة قضايا خاصة بدرجة أداء الدورة الدراسية.

يذكر أن المذكرة الاسترجاعية تمكن كل من المعلم والطالب من تعديل أسلوب عملهم خلال نشاط التدريس، إلا أن لها نتائج أخرى مختلفة. تمكن هذه المذكرة التي تتم خلال التقييم المعلمين من اتخاذ قرارات تؤثر في عملية التعليم.

يذكر كذلك أن إجراءات التقييم تلعب دورا أساسيا في توضيح الوقت الذي تطور خلاله مستوى الطالب للانتقال إلى مستوى أكثر تطورا، على الرغم من أن ذلك سوف يرتبط بنتائج عملية التعلم في الوحدة الدراسية. إذا تجاوزت جلسة التقييم نصف الطريق نحو إنهاء الوحدة الدراسية، ففي المعتاد لن يمتلك الطلاب القدرة على تحقيق النتائج المرجوة لعملية التعلم، وقد يستطيع الطلاب تحقيق بعض هذه النتائج فحسب. في النهاية، تستطيع المذكرة الاسترجاعية أن تمكن منظمي الدورة أو الوحدة الدراسية من اتخاذ قرارات خاصة بالتنظيم المستقبلي للوحدات والدورات الدراسية وما إلى ذلك.

عمليًا، لا تقدم المذكرة الاسترجاعية القدر الكبير المتوقع من المساعدة. فمطلب طرق التقييم للتأكد من تحقيق نتائج عملية التعلم يشير إلى تنفيذ نتائج عملية التعلم في نهاية الوحدة أو الدورة الدراسية. مع ذلك، فالوقت لم يزل مبكرًا لضمان استفادة الطالب من المذكرة الاسترجاعية. خلال الوقت الذي تكون فيه النتائج متاحة، ينضم الطالب إلى وحدات دراسية أخرى وبالتالي يكون لا طائل من المذكرة الاسترجاعية. يعد ذلك أحد العيوب الأساسية التي تواجه نظام الوحدات الدراسية. هناك حاجة إلى استخدام التقييم الإخباري الذي يتم الإعلان عنه في الوقت المناسب لضمان أهمية المذكرة الاسترجاعية. قد تكمن المشكلة في أننا لم نستفد الاستفادة المثلى من التمتع بميزة الاختبارات التي تجري في الفصول الدراسية والتي تعمل كوسيلة لتقديم مذكرة استرجاعية لكل من الطلاب والمعلمين.

من العوامل الأخرى التي تشجع في عمل تقييم بنهاية الوحدة الدراسية أنها تشجع الطلاب على الاستمرار في حضور الوحدة الدراسية حتى الانتهاء من تدريس المنهج المقرر. كما هو الحال مع العوامل الأخرى المتعلقة بتوقيت تنفيذ إجراءات التقييم التي سبق لنا ذكرها من قبل، هذه المشكلة قد تكون مخادعة نتيجة لتقسيم إجراء التقييم إلى مجموعة أجزاء تخدم مجموعة مختلفة من الأغراض أو تخصيص بضع درجات من أجل الحضور.

من الأهداف الأخرى، الخاصة بمهام التقييم أنها تختبر قدرة الطلاب على تطبيق الموضوعات التي سبق لهم تعلمها في مواقف مختلفة. من الأمثلة الشائعة التي تبين ذلك الأمر، قيام الطالب بإجراء بعض التجارب العملية واختبار وتقييم ما تم تنفيذه للإشارة إلى قدرة الطالب على تنفيذ الإجراء نفسه أو نموذج من الإجراء.

لكن هل يمكن أن تؤثر نتائج التقييم في تحديد الطلاب للمواد والموضوعات التي سيتفوقون في دراستها؟ للأسف على الرغم من أهمية دلالة ما تشير إليه نتائج التقييم إلا أن عملية اختيار الطلاب للمواد والموضوعات التي سيتخصصون في دراستها تخضع لهوى الطالب ورغبته الشخصية بعيدًا عن إمكانياته التي تمكنه من التفوق في هذا العلم. وقد كان هذا الأمر مقبولاً لمّا كان 5% فقط من السكان يواصلون تعليمهم الجامعي. مع ذلك، فإذا كان هذا الوضع قد اختلف الآن، ينبغي علينا مراعاة ذلك، وبالتالي من الواجب التعامل مع طرق التقييم وعلاقتها مع نوع التعلم الذي يتخصص فيه الطالب بشيء من الأهمية.

بعض الأفكار التي تدعم تطوير طرق التقييم

يلخص هذا الجزء بعض الأفكار التي سبق لنا التعرض لها من قبل، ويضيف أفكارا جديدة ويقوم بتطبيق هذه الأفكار في سياق اختيار أو تصميم طرق التقييم.

مما يذكر أنه ينبغي الحفاظ على التوازن الخاص بقضايا التقييم بين الميزة التعليمية للإجراء والوقت والجهد الذي يبذله الطلاب والمعلمون. في الوقت الحالي، يشار إلى أن تقديم نتائج عملية التعلم بشكل متسرع غير منظم له مردود سلبي على أداء الطلاب، الذين يشعرون بالضغط الشديد عليهم، وكذلك على المعلمين الذين قد يشغلوا بالتقييم والدرجات ويبتعدون عن جوهر العملية التعليمية. في بعض الأحيان، قد يعود ذلك إلى وجود محاولة إلى استخدام إجراء تقييم مستقل لكل عملية تقييم لكل نتيجة من نتائج عملية التعلم، وذلك بدلاً من استخدام طريقة التقييم التي تختبر مجموعة من النتائج في ذات الوقت.

كذلك ففي بعض الأحيان، تظهر مشكلة الاهتمام المبالغ فيه بلوائح المؤسسات التعليمية التي تشير إلى وجوب ظهور الوحدات الدراسية في شكل ومظهر معين خاصة فيما يتعلق بمعيار مدة الوحدة الدراسية الذي ينبغي أن يتسم بالقصر. على ذلك، ينبغي مراعاة هذا المعيار بالإضافة إلى اللوائح التقليدية التي تشير إلى أهمية تقييم كل وحدة دراسية في نهايتها. كذلك، يجب تحديد حجم وقدر أسئلة الاختبار وعدد الكلمات المطلوبة عند كتابة المقال. مثل هذه الأمور واللوائح قد تقود الطلاب إلى تقدمهم لعدد لا نهائي من الاختبارات وهو ما يشكل عبئًا على الطلاب والمدرسين على حد سواء، حيث سيشغل المدرسون بشكل كامل بتصحيح هذه الاختبارات وهو ما يستنفذ الوقت والجهد. مثل هذه المواقف، تشير قضية محاولة تغيير وتحديث اللوائح التقليدية كي تناسب المستجدات.

مما يذكر أن مراعاة التوازن بين التدريس والتقييم يتطلب الاهتمام بالعديد من الأهداف الخاصة بالتقييم والدور الذي يمكن أن تلعبه عملية التقييم في توجيه وتشجيع عملية التعليم. ومن الاعتبارات الإضافية ذلك الخاص بكون مهام التقييم تلعب دوراً أساسيًا في تطوير عملية التعلم، وقد يتم تنظيم هذه المهام تبعًا لنقطة تطوير عملية التعلم. بالنسبة لما هو مطلوب فقد يتمثل في تقديم توضيح للطلاب بأن بعض نماذج عملية التقييم تقوم بعمل حافز لهم وتشجعهم على تطوير قدراتهم وتنميتها وليس مجرد تقدير للدرجات وتحديد درجة النجاح والرسوب. وللأسف فإن ذلك الاعتبار لا يستطيع معالجة مشكلتين أساسيتين. تتمثل المشكلة الأولى في عبء تصحيح الاختبارات الواقع على أعضاء هيئة التدريس، أما المشكلة الثانية فتتمثل في حقيقة أن الطلاب لا يهتمون كثيرًا بالمهام المطلوبة منهم والتي لا يؤخذ بها عند تقدير الدرجة النهائية للوحدة الدراسية.

من طرق التغلب على هاتين المشكلتين، مراعاة إعداد مواقف للتقييم تمكن أعضاء هيئة التدريس من التعامل بكفاءة وسرعة مع الاختبارات التي يتم إجراؤها وهو ما سنتعرض له فيما بعد. وللتغلب على المشكلة الثانية، يمكننا تخصيص القليل من الدرجات في الوحدة الدراسية لمهام التقييم والتي تؤثر في الهدف الخاص بتطوير عملية التعليم.

مما يذكر أن طريقة التقييم لا تختبر عملية التعلم ذاتها، لكن تختبر تمثيلاً لعملية التعلم. سبق لنا الذكر من قبل أن هذا المبدأ هام وحيوي. تجدر الإشارة إلى أن عملية التعلم تختلف عن عملية التعبير عن التعلم. هناك عدد من النقاط التي تنبثق نتيجة للعبارة السابقة. في البداية، قد نجد أن الطلاب يستجيبون بشكل جيد لعملية التعلم إلا إنهم لا يؤدون بنفس الشكل عند التعبير عن عملية التعلم، ربما يرجع ذلك إلى أن ضغط عمليات التقييم يؤدي إلى إجراء تعديل في أسلوب الأداء أو يكون الطالب متميزًا في أحد الجوانب المختبرة في عملية التقييم عن جوانب أخرى أو يلجأ الطالب إلى تنفيذ استراتيجية للتعلم مع الوضع في الاعتبار ما هو متوقع من الإجراء عن مهام التقييم الأخرى وهو ما يكون له أثر ظاهر على نتائج عملية التعلم.

كذلك فقد يهتم التقييم بالعملية أو المنتج. في بعض الأحيان، سوف يكون لدينا اهتمام خاص بالمنتج الخاص بعملية التعلم من خلال التجربة العملية. وفي أحوال أخرى، قد يكمن الاهتمام في قدرة الطالب على كتابة التجربة في تنسيق مناسب. كذلك ففي مواقف أخرى، قد يكون هناك اهتمام خاص بكل من العملية والمنتج.

تجدر الإشارة إلى أن جانب الذاتية له مردود أساسي على عمليات التقييم. فالإنسان معرض في بعض الأوقات إلى أن يتخلى عن موضوعيته وتكون لمشاعره الداخلية أثر واضح على عملية التقييم. حتى ومع أفضل معايير التقييم المستخدمة وأكثرها دقة، لم تزل هناك صعوبة حقيقية في التغلب على الجانب الذاتي ويصعب كثيرا تحقيق الدقة المطلقة لعملية التقييم. يمكن التغلب على هذا الأمر من خلال تخصيص شخص آخر يقوم بتقييم الطالب وهو ما يمكننا من تحقيق العدالة المنشودة في التقييم. إلا أن هذا الحل هو الآخر لا يخلو من العيوب والمشاكل، فكما هو الحال في حالة النظم التي تتعرض لجوانب ومفاهيم مختلفة في نفس المادة، يجب عندئذ الوقوف على جانب ومفهوم معين يحدده الطالب. من المواد التي ينطبق عليها هذا الأمر تدريس اللغة الإنجليزية.

كما أنه من الواجب أن يتم متابعة عملية التقييم للتأكد من صحتها وفعاليتها. يتم التحقق من صحة عملية التقييم عندما يتعرض الاختبار للنقاط الواجب اختبارها. فالاختبار لن يكون أداة تقييم مناسبة في حد ذاته إذا اختبر قدرة الطالب على التعامل بكفاءة مع ظروف الاختبار بدلا من تحقيقه النتائج المرجوة لعملية التعلم. على ذلك، ينبغي مراعاة أن يكتب معيار التقييم بشكل يعكس الشكل والإطار العام لعملية التعلم. لمزيد من التوضيح، الهدف ليس مجرد التأكد من أهمية شيء ما ولكن ينبغي أن يتمكن الطالب من التعبير (في اختبار شفوي) عما تعلمه ويصف ذلك كتابة (في اختبار تحريري) وهكذا دواليك.

من المعلوم أن مهام التقييم قد تكون مملة بالنسبة للطلاب وللمدرسين على حد سواء. فالطالب يبذل جهدا كبيرا في أداء المهام أما المدرس فيركز جهوده على تصحيح وتقدير

الدرجات وهو ما يشكل عبئًا عليه. على ذلك، ظهر حديثًا عدد من الطرق الخاصة بالتقييم التي تكون أكثر إمتاعًا بالنسبة للمدرسين والطلاب. مثل هذه الطرق قد تتميز بقصرها (حيث تكون هناك حاجة إلى نموذج صغير للتقييم)، حيث يتم وضع أسئلة تتميز بقصرها تستطيع اختبار أداء الطالب. إلا أن مثل هذه الطرق لم يتم استخدامها بالقدر الكافي حتى الآن. وقد ثبت أن الأسئلة القصيرة التي لا يزيد طول الإجابة فيها عن نصف صفحة، قد تكون أكثر تحديًا بالنسبة للطالب مقارنة بالأسئلة الطويلة كالتي تتطلب كتابة مقال مثلاً.

هناك جانب لا بد من مراعاته عند التعرض لمعيار التقييم، وذلك في ضوء تعريف الطلاب بما سيتم اختبارهم فيه، والتأكد من أن الاختبار يستطيع تحقيق نتائج عملية التعلم. مثل هذه القضية فنية بحتة: فمعيار التقييم لا ينبغي أن يقل عن المستوى الذي ينبغي أن يحققه الطالب. والأمر يتطلب بعض الممارسة والمناقشة لتحديد صيغ ومستوى التفاصيل المناسبة للنظم المختلفة والنماذج التقليدية (وغير التقليدية) لعملية التقييم.

نبذة عن خطة التقييم والتدريس

ما من شك في أن الخطة المتعلقة بالتقييم والتدريس تمثل أهمية بالغة ولذلك فسوف تحظى منا باهتمام بالغ في هذا الجزء من الكتاب. ترجع أهمية عنصر الخطة إلى أنه يرتبط بكل عنصر في مخطط تطوير الوحدة الدراسية وهو يدعم التسلسل المشار إليه في المخطط. فعند الحديث عن التقييم، ينبغي علينا أن نوضح نوع التعلم الذي نرغب أن يكتسبه الطلاب. على ذلك، يعود بنا هذا الجزء إلى الحديث عن المستويات وسوف يهدف إلى تحسين إدراك المستويات من خلال مناقشة نموذجين لعملية التعلم. تشير هذه النماذج إلى الطريقة التي يتم من خلالها وصف عملية التعلم والتقدم الخاص بعملية التعلم في محددات المستوى.

اختيار المنهج الدراسي

في ورش العمل المعنية بإعداد وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، عندما يُطلب من أعضاء هيئة التدريس توضيح المراد من لفظ "الطالب المتميز"، فإن ذلك يشير إلى صفات مثل تلك التالية:

- القدرة على التركيز
- استثمار الوقت بشكل فعال
- محاولة الإلمام بقدراته وإمكاناته
- بذل أقصى جهد
- القدرة على تحدي العقبات والتغلب عليها

- التمتع بروح المغامرة والمخاطرة
- تنفيذ العمل في الوقت المنشود
- طرح أسئلة
- الكتابة بوضوح
- الاهتمام بالدراسة
- وجود حافز قوي
- النشاط
- التنظيم
- ربط ما يدرسه بالواقع العملي
- التفكير المنظم وما إلى ذلك من صفات مشابهة

وعلى الجانب الآخر، عندما يُطلب منهم تحديد صفات "الطالب الضعيف"، فإنهم يذكرون الصفات التالية:

- عدم الاهتمام
- عدم وضع خطط وأهداف
- لا يحاول الفهم والإدراك
- الخمول والكسل
- متعلم سلبي
- غموض الهدف
- عدم الحماس
- عدم القدرة على التنظيم بشكل جيد
- محاولة اختلاق طرق لعدم العمل الجدي
- عدم وجود حافز
- لديه شكوك في أهمية المادة الدراسية بالنسبة له وما إلى غير ذلك من صفات مشابهة.

تجدر الإشارة إلى أن أول دولة اهتمت بإجراء مثل هذه الأبحاث على العملية التعليمية كانت السويد وذلك منذ السبعينات من القرن العشرين. فبدلاً من البحث عن المؤثرات الموجودة بالبيئة والتي تؤثر على جودة عملية التعلم، بدأ الباحثون في سؤال الطلاب عن المنهج

والأسلوب الذي اتخذوه للتعلم. فعليًا، ستتمثل مهمة التعلم في قراءة نص قصير، مع إجراء مهمة تقييم تعتمد على إجابة أسئلة تدور حول النص. وقد وجد أن بعض الطلاب حاولوا إدراك ما الذي يرمي إليه الكاتب في القطعة، في حين أن أغلبهم اكتفوا بالتعرف على المعلومات المذكورة في القطعة فحسب.

يحيلنا ما سبق إلى التعرض لقضية دراسة الطالب للمادة الدراسية بعمق أو دراسته للمادة على نحو سطحي ضحل. يذكر أن هؤلاء الطلاب الذين يهتمون بدراستهم ويدرسونها بكثير من العمق أثبتوا نجاحًا أكبر من نظرائهم ممن لا يتعرضون للدراسة على ذات النحو المتعمق، إلا إذا ركزت مهمة التقييم على الحقائق فحسب. هناك عدد من المحددات التي ينبغي مراعاتها: على سبيل المثال، العادات المرتبطة بالتعلم وإدراك عمليات التعلم. بالنسبة لبعض الأشخاص، تركز فكرة التعلم على الحقائق الخاصة بعملية التعلم فحسب. مع ذلك، فالطلاب يتأثرون خلال تعلمهم بتوقعهم لمطالب مهمة التقييم.

هناك وصف عام للطالب الذي يتعرض لعملية التعلم بشيء من التعمق، وهو يشير إلى أن الطالب يجتهد لإدراك دلالة المادة العلمية والأفكار التي تحيط بها وتنبثق منها ويقوم بالربط بين هذه الأفكار وبين ما سبق له تعلمه. على العكس من ذلك، فالطالب الذي لا يهتم بالقدر الواجب بعملية التعلم ويتعرض لها بصورة سطحية بسيطة، مثل هذا الطالب يحاول التعرف على الحقائق والمعلومات الجديدة ولكن بدون محاولة الوصول إلى الأفكار والدلائل التي تنبثق من هذه الحقائق. على ذات المنوال، مثل هذا المتعلم لن يتمكن من ربط عملية التعلم بمعارفه السابقة.

بطبيعة الحال هذا النوع الأخير من المتعلمين غير ناجح، ويلاحظ اعتماده على الحفظ والتلقين بدلا من الإدراك والابتكار. كما ينبغي الإشارة إلى أن طرق التقييم تدفع الطلاب دفعا تجاه هذا الأسلوب للتعليم. ففي بعض الأحيان قبل بداية الفصل الدراسي يقرر الطالب أن يتعرض لمواده الدراسية بكثير من التعمق والدراسة للحصول على أكبر استفادة ممكنة. بيد أن الطالب قد يفاجئ بنظام التقييم في نهاية الفصل الدراسي والذي يعتمد أساسا على إجابة الطالب على أسئلة تقوم على إظهار ما حفظه من المنهج الدراسي بدون أي روح للابتكار. كذلك الحال، فللمؤثرات الاجتماعية دورها على الطالب فقد يكون الطالب منشغلا بعمل آخر خلاف دراسته مما لا يسمح بإتاحة وقت إضافي يستثمره في البحث والدراسة.

لم ينتهي الأمر عند هذا الحد، فقد أثبتت الدراسات الحديثة وجود منهج ثالث لم نتعرض له بعد يستخدم في طرق التعلم. فهناك بعض الطلاب ممن يستطيعون التعامل بشكل جيد مع اختبارات التقييم على الرغم من أن أسلوبهم في التعلم يبدو سطحيا تقليديا، وقد يبدو أنهم غير متحمسين أو مهمتين بالدراسة ذاتها. مثل هؤلاء الطلاب يتميزون بالتنظيم الشديد ويركزون كثيرا على اكتشاف نتائج التعلم المطلوب تحقيقها ومعيار وطرق التقييم المستخدمة. وبالتالي

يهتم هؤلاء الطلاب بالتعرض للمواد الدراسية بطريقة تمكنهم في النهاية من الحصول على أفضل الدرجات بأقل مجهود ممكن.

مع ذلك، يجب أن يتميز الطالب بالقدرة على تنظيم عمله واستثمار وقته على أفضل وسيلة ممكنة. فحتى وإن كان الطالب منشغلاً بعمل آخر خلاف دراسته، فيجب وألا يؤثر هذا العمل على عملية التعلم ذاتها. وعليه، فقد ثبت جليًا أن العنصر الأساسي الذي يجعل الطالب متأخرًا في دراسته هو عوزه لحسن التنظيم واستثمار الوقت فيما ينفع.

تطوير أسلوب إدراك الطالب

طوال الأعوام الثلاثين الأخيرة تعرضت الكثير من المشروعات إلى عدد كبير من الأفكار الخاصة بمحددات المستوى. ترتبط هذه الأفكار بالطريقة التي يكتشف من خلالها الطلاب أسلوب الدراسة في مرحلة التعليم العالي. ومن الجهود الكبيرة والتي بذلت خلال تلك المشروعات الجهد الكبير الذي قام به العالمان King وKitchener حول موضوع عملية التعلم، وقد خرج هذان العالمان بنتيجة مدهشة لجهودهما التي استمرت زهاء 15 عامًا.

حدد King وKitchener سبعة مراحل للتطور حتى ينتهي الطالب من مرحلة التعلم، سنجد من خلال هذه المراحل أن غايات ونتائج عملية التعلم بدأ أثرها في الظهور خلال المرحلتين الأخيرتين. من النقاط الواجب التعرض لها تلك الخاصة بالطلاب أنفسهم الذين سيصنفون تبعًا لهذه المراحل وهل يستطيعون التوافق مع نفس مستوى التعليم المقدم. بالتالي قد يتم تدريس نفس المواد لهؤلاء الطلاب ولكن بطرق وأساليب مختلفة. سنقدم في الجزء التالي ملخصًا للسمات العامة المميزة لهذه المراحل. يلاحظ أن آخر مرحلتين أو ثلاث مراحل يجب أن تختص بمرحلة التعليم العالي.

مراحل إدراك العلوم المقدمة

في مراحل التطور الخاصة بعملية التعلم

في المراحل الأولى من عملية التعلم، لن يدرك الطلاب أن هناك احتمال لوجـــود حقائق يصعب الإلمام بها، يعني ذلك أنه ليس على الطلاب أن يبحثوا عن أســباب أو دلائل تفسر الظواهر أو تجيب عن تساؤلات، فهناك الكثير من الحقائق والثوابت التي لا يمكن العثور على تفسير لها. ترتبط هذه المراحل الأولى بمرحلة الطفولة.

في المرحلتين الرابعة والخامسة من مراحل التطور، يظهر نفـــس الأمـــر مـــن وجود حقائق وظواهر غير معتادة ولا يمكن للطالب الإلمام الكامل بها، إلا أن الطالب في هذه المرحلة يكون قد وصل لدرجة نمو عقلي ونضج كافيين لأن تجعله يتمكن من التعرف على بعض الأسباب والإجابات لما قد يجول بخـــاطره. مـــع ذلـــك، يعـــوز الكثيرون أن يدركوا أن الدليل يجب أن تجري مقارنته وتحليله.

أما المرحلتين الأخيرتين (السادسة والسابعة)، فمن خلالهما نجد أن الطلاب بدءوا يدركون أن العلم لا بد وأن يسعوا هم إليه وأنه يجب إدراك العلوم بالربط مع السـياق الذي تسير خلاله. بالتالي يستطيع الطلاب في هـــاتين المرحلتيـــن إدراك أن بعـــض الحقائق والثوابت تختلف أسبابها ودلائلها ومظاهرها أيضًا تبعًا لعوامل كثـــيرة مثـــل اختلاف الزمان والمكان. يذكر أنه خلال المراحل الأولى من عملية التعلم كان هنـــاك اتجاه لتحليل الحقائق تبعًا لاعتبارات داخلية. أما في المراحل الأكـــثر تقدمًـــا، يتـــم التعريف بالذكاء على أنه مهارة ومقدرة تمكن المرء من التفاعل مع تعقيدات الموقـــف من خلال التفكير المنظم واستثمار خيال المرء في استكشاف ماهية الفروض الجديدة. كذلك تلعب خبرة المرء دوراً أساسيًا في عملية التعلم.

هناك عدد كبير من التأثيرات في الوقت الحاضر التي تقلل من صعوبـــة وتعقيـــد المـــادة العلمية. أدى ذلك إلى زيادة كبيرة في عدد الطلاب في مرحلة التعليم العالي، إلا أن ذلك يجـــب أن يقابله في المقابل تطور شامل في المؤسسات التعليمية تمكنها من تقديم مستوى تعلم متطور لكل الطلاب. لذلك، ظهر مؤخرًا رأي ينادي بتطبيق مبدأ البقاء للأصلح في مرحلـــة التعليـــم العالي، حيث يشير الرأي إلى استمرار الطلاب المتميزين فقط في دراستهم الجامعيـــة. مـــن الواضح أن هذا الرأي يرتبط بشدة بقضية تقييم مستوى التعلم على النحو المتضح في محددات المستوى. يذكر أن هناك عدد آخر من نماذج التعلم التي ترتبط بالتقدم الحادث فـــي محـــددات المستوى، إلا أن النموذجين المقدمين في هذا الجزء مناسبين وكافيين.

الفصل الثامن

طرق وتقنيات تستخدم في عملية التقييم

مقدمة

يتكون هذا الفصل من مجموعة من الأجزاء القصيرة التي تحتوي على معلومات مفيدة تدعم الإجراءات التي ترتبط بعملية التقييم. تساعد أغلب هذه الإجراءات الطالب على الإلمام بالمواد الدراسية.

يشتمل هذا الفصل على:

- تقييم النفس والغير
- تطوير معيار التقييم بواسطة الطلاب
- تقييم الطلاب في مجموعات
- عمليات التقييم في العمل الأكاديمي: الاختبارات الشفوية
- عمليات التقييم في العمل الأكاديمي: كتابة المقالات

تقييم النفس والغير

سبق وأن ذكرنا أسلوب تقييم النفس والغير كطريقة للحصول على مزايا عملية التعلم في إجراء التقييم بدون الاضطرار إلى عمل تقدير للدرجات يقوم به أعضاء هيئة التدريس. من خلال هذا النوع من عمليات التقييم، يلعب الطلاب دور الممتحنين ويقومون بتقييم أعمالهم أو أعمال غيرهم بأنفسهم. يمكن استخدام هذا الأسلوب مع أي مهمة تقييم وليس فقط مع أسلوب تقييم الطلاب في مجموعات. قد يتضمن هذا الأسلوب عملية وضع وتقدير للدرجات وكتابة تعليق. بطبيعة الحال، تحدث اختلافات وفروق جوهرية في مستوى المسئولية الذي يتحلى به

الطالب في العملية وفي دلالة الدرجات أو التعليقات. يمكن التغلب على مسألة دلالة الدرجات من خلال وضع المصحح لدرجة نهائية ومتابعته لأسلوب عمل الطلاب.

فيما يلي مجموعة من الأسباب التي أدت إلى استخدام أسلوب تقييم النفس والغير:

- قد يوفر أسلوب تقييم النفس والغير الكثير من الوقت على هيئة التدريس. فقط يتطلب هذا الأسلوب في البداية بعض الوقت لتنظيمه وإعداد وتأهيل الطلاب ثم سنلاحظ أنه يوفر الوقت حقًا. بيد أن هذا السبب بطبيعة الحال لا يكفي وحده ليجعلنا نقوم باستخدام هذا الأسلوب، إلا أن تطوير مهارات وقدرات الطالب يعد في حد ذاته هدفًا عظيم الأهمية.
- يعد تقييم النفس / الغير بمثابة تجربة عملية مفيدة جدًا للطلاب، فهم يتعلمون المزيد عن:
  - عملية التقييم ومسئولية الممتحن.
  - العمل مع نتائج عملية التعلم ومعيار التقييم.
  - ما يتوقع من الطلاب تنفيذه في عملية التعلم (المعايير).
  - التعرض لأعمال الآخرين. وهو ما له استفادة مباشرة على أعمال الطلاب أنفسهم.
  - يطور تقييم الغير من المشاركات والتفاعلات التي تتم بين الطلاب.
- يؤدي استخدام تقييم النفس / الغير إلى تغيير دور الطالب من دور سلبي كمتلقي فحسب إلى عنصر مشارك نشط في العملية التعليمية.

هناك دائمًا اهتمام بجانب تحمل المسئولية عند أسلوب تقييم النفس / الغير. يفترض البحث عن معيار تقييم النفس / الغير أنه يمكن الاعتماد على الطالب كمختبر لعمله وعمل الآخرين.

يذكر أن الطلاب في البداية قد لا تستهويهم فكرة تقييم أعمالهم بأنفسهم. فالاعتقاد السائد بين الجميع يعتبر هذا الأمر من صميم عمل المدرسين ولا شأن للطلاب به. كذلك يعتقد البعض أن هذا الأسلوب تعوزه الشفافية والموضوعية نتيجة لطبيعة المنافسة بين الطلاب الذين يمثلون عندئذ عناصر التقييم.

هناك العديد من النقاط التي ينبغي مراعاتها عند استخدام طريقة تقييم النفس:

- عند اللجوء إلى استخدام أسلوب تقييم النفس / الغير، هل يفضل استخدام هذا الأسلوب في مرحلة أولية من المنهج الدراسي أم ننتظر حتى يدرك الطلاب الهدف من عملية التعلم؟
  - عدد الدرجات المخصصة لهذا النوع من التقييم
  - درجة المسئولية التي يتمتع بها الطالب
  - مستوى المتابعة

- سلطة أعضاء هيئة التدريس على إلغاء الدرجة التي يمنحها الطالب ووضع الدرجة بأنفسهم.

- ضمان أن هناك تلائم في أسلوب تقييم الدرجة. بيد أن الطلاب تعوزهم النظرة العامة للأمور التي يتميز بها المدرسين، لذلك فهم لا يستطيعون الإلمام الشامل والكامل للأمور.

يمكن دائمًا تطبيق أسلوب تقييم النفس / الغير. ومن المهم جدًا كذلك أن يتم تطوير هذا المعيار للتقييم، لأنه يهدف في الأساس إلى توفير الوقت والجهد على المدرسين. لهذا الأمر أهمية حقيقية. حيث يجب على الطلاب أن يدركوا الأساس الذي يقومون بناء عليه بتقدير الدرجات وتحديد مستوى العمل الجيد من السيئ، كذلك فسوف يحتاج الطلاب إلى تمتعهم بالثقة الكاملة في قدراتهم وبذلك يقومون بالعمل على هذا الأساس.

من أمثلة المواقف التي يمكن خلالها استخدام أسلوب تقييم النفس / الغير ما يلي:

- تقييم الطلاب لزملائهم في اختبار شفوي، من خلال تقديمهم لعرض.
- تقييم الطلاب لأنفسهم ولزملائهم من خلال عروض تتم في ندوة.
- تقييم أداء النفس / الغير عند العمل في مشروع مع فريق للعمل. في هذه الحالة، قد يكون أسلوب التقييم قائمًا على عمل كل عضو في الفريق على حدة أو ينظر إلى المنتج النهائي للفريق.
- كما يمكن عمل تقييم للنفس / الغير للعمل المكتوب (على هيئة مقال مثلاً). فنظام تقييم مقالات الآخرين يعد طريقة جيدة لمساعدة الطلاب على تقييم أعمال نظرائهم وهو ما يمكنهم من الاستفادة كذلك من خبرات الآخرين.

تطوير معيار التقييم بواسطة الطلاب

يمكن استخدام هذه الطريقة في تقديم معيار لأي طريقة من طرق التقييم قد يكون لها تأثير إيجابي واضح على الطلاب. من الأهمية أن نتذكر أن معيار التقييم يجب أن يرتبط بنتائج عملية التعلم التي جرى تطويرها لأجل الوحدة الدراسية. سوف يتم مناقشة التسلسل التالي للأنشطة.

- يكتب الطلاب قائمة بالنقاط التي يعتقدون أهميتها في تقييم العمل. يعتمد ذلك على عدد الطلاب الذين سيعملون بشكل منفصل أو في مجموعات صغيرة.
- يقدم كل عضو أو فريق معيار أو أكثر (اعتمادًا على العدد) يعتبرونه الأكثر أهمية. يتم كتابة هذه المعايير. لا ينبغي أن يكون هناك أي تداخل بين المشاركين في العمل.

- ينظر فريق العمل كاملاً إذا كانت هناك أجزاء ناقصة في المعيار (من خلال النظر إلى القوائم الأولية). يتم إضافة الأجزاء الناقصة.
- يتم بعد ذلك تقليل حجم قائمة المعايير كي تتراوح بين 6 إلى 10 معايير. يتم ذلك من خلال اختيار كل مجموعة للمعيار الأكثر أهمية من وجهة نظرها. بعد ذلك يتم مراجعة القائمة النهائية (مثلاً يتم حذف أي معايير مكررة).
- يتم إعادة صياغة المعايير، حتى يمكن إضافة وصف. من الأهمية أن يدرك كل الطلاب مغزى المعيار.
- قد يقوم المدرس أو الطالب باتخاذ القرار التالي. يكون تنسيق أسلوب تقدير الدرجات على أي من الأشكال التالية:
  - قائمة بالمعايير مع مساحة لتقدير الدرجات.
  - قائمة بالمعايير مع أعمدة أو رموز توضح مدى جودة الأداء من "ضعيف" إلى "ممتاز".
  - إذا كان المعيار يحدد حالة الطالب إذا كان ناجحًا أم لا، فسوف نحتاج إلى استخدام درجة (ناجح) أو (غير ناجح) وإدخالها مع كل معيار أو وضع مسافة للتعليقات التي يمكن تركها مع كل معيار (مع أو بدون مسافة لتقدير الدرجة).
- على النموذج الفعلي، هناك حاجة إلى تخصيص جزء لأجل الدرجة النهائية ولكتابة تعليق عام لتحديد مواضع التميز والضعف.

تقييم الطلاب في مجموعات

هناك بعض القضايا الخاصة بأسلوب التنسيق التي ينبغي مراعاتها عند تصميم الشكل العام للتقييم. على سبيل المثال، قد يكون من الصعب التفريق بين الطلاب المشاركين بصورة جدية في عملية التقييم عن هؤلاء غير المكترثين كثيرًا بالعملية، يعتبر هذا الأمر مشكلة حقيقية تواجه الطلاب والمدرسين على حد سواء لمراعاة جانب عدالة التقييم. سنذكر بعد قليل بعض الطرق الخاصة بالتغلب على هذه المشكلة. يذكر أن هناك طرق مختلفة تقوم بتقييم عناصر مختلفة للعمل. كذلك فالنتائج المناسبة لعملية التعلم سوف تحدد الطرق الأكثر ملائمة.

- يتم تعيين نفس الدرجة لكل أعضاء الفريق.
- يتم تقسيم مهمة الفريق إلى مهام فرعية لكل فرد في الفريق، ويتم التقييم بشكل [illegible] إلى أجزاء من العمل منفصلة وبالتالي عدم الاعتماد على روح

- يتم منح الدرجة الإجمالية إلى الفريق ويقوم أعضاء الفريق بتقسيم الدرجة وفقاً لحجم وجودة العمل المنفذ بواسطة أفراد الفريق. قد يشير ذلك إلى أن أفراد الفريق مطلوب منهم إعداد بعض معايير التقييم التي يعتمد تقدير الدرجة عليها. سوف يرتبط معيار التقييم بالإسهامات التي قدمت في نتيجة المشروع.
- يتم تحديد درجة أساسية لكل أعضاء الفريق، ثم يقوم الفريق نفسه بتحديد درجة إضافية (أقل) لكل عضو من أعضائه لقياس درجة إسهامه في العمل. يجب أن يرتبط معيار التقييم بالإسهامات التي تتم في نتيجة المشروع.
- يمكن تنفيذ نموذج أكثر تطوراً مع كل أعضاء الفريق حيث يتم تحديد مهام مختلفة لأعضاء فريق العمل. يرتبط معيار التقييم (سواء كان الدرجة كاملة أو جزء منها) بالأدوار المنفذة.
- يتم تحديد درجة أساسية لكل أعضاء الفريق وتمنح درجة إضافية أقل للطالب الذي يقدم أفضل إسهام.
- يتم منح الفريق كاملاً نفس الدرجة، لكن هناك سؤال مطروح يدور حول موضوع العمل.
- يتم تحديد 50% من الدرجات لعمل الفريق وتخصص بقية الدرجات بعد إجراء اختبار شفوي لأفراد الفريق.
- يتم تخصيص الدرجات كاملة اعتماداً على الاختبار الشفوي.

مع ذلك تبقى مشكلة وجود أفراد لا يرغبون في المساهمة مع بقية أعضاء الفريق. يمكن التغلب على ذلك الأمر من خلال فتح حرية تكوين الفريق أمام الطلاب في بداية العمل. وهو ما يجعل أعضاء الفريق يتجنبون اختيار الأفراد الكسالى المعروف عنهم عدم الرغبة في المشاركة. هناك طريقة أخرى وهي جعل أفراد الفريق أنفسهم يقومون بتقييم بقية الأعضاء، وفي الغالب سيمنح الطالب الكسول الذي لم يشارك درجة سيئة.

كما يمكن تطوير مواد الدعم لمساعدة الطلاب في عمليات التقييم. يمكن تنفيذ ذلك عند كل لقاء لفرق العمل. يمكن ربط القضايا التي تمت مناقشتها لمتابعة الإسهامات الشخصية لأعضاء فرق العمل. قد يطلب من الطلاب التعليق على مشاركتهم في اللقاءات التي كانت تتم بين أعضاء الفريق وكيف أسهموا في البحث والتفكير.

إذا كان الهدف من المشروع، على النحو الموضح في نتيجة عملية التعلم، يتمثل في قياس سلوك أعضاء الفريق، فمن الضروري تطوير معيار التقييم. كما هو الحال مع الاختبارات الشفوية، هناك حاجة إلى تحديد السمات الفعلية التي شكلت سلوك الطلاب والتي ينبغي تطويرها في معيار التقييم. من سمات سلوك الطلاب التي يمكن تقييمها ما يلي:

- إسهام الطالب في العمل مع الفريق.
- القدرة على إظهار روح القيادة وتحمل المسئولية.
- القدرة على توجيه نشاط فريق العمل في المجموعة (مثلاً التحطيط للمشروع).
- المشاركة في تنفيذ المشروع.
- لعب دور محوري مع الآخرين.
- اقتراح الحلول للقضايا التي تخضع لعمل المجموعة.
- المشاركة في العرض الشفوي النهائي.
- إظهار الاهتمام في الحفاظ على كفاءة أداء الفريق وكذلك المشروع.

عمليات التقييم في العمل الأكاديمي: الاختبارات الشفوية

ما من شك، هناك بعض الموضوعات التي يصعب تقييمها. تظهر هذه الموضوعات عند محاولة تقييم مهام أو مهارات الطالب: يستطيع أغلب الأكاديميين التعامل بكفاءة مع المقالات المكتوبة. نقدم فيما يلي قائمة بالسمات التي قد يقوم معيار التقييم بتطويرها.

- هل يرتبط المحتوى بالعنوان وبالهدف من العرض الشفوي؟
- هل تم تناول الموضوع بالعمق الكافي؟
- هل كانت فترة العرض الشفوي كافية؟
- هل ظهر الهدف من العرض بوضوح؟
- هل كانت الأدلة التي توضح الهدف من العمل كافية؟
- هل الأدلة تناسب الهدف من العمل؟
- هل تم صياغة النهاية بصورة جيدة؟
- هل قام مقدم العرض بتوضيح وجهة نظره؟
- التنظيم والإدارة:
  - الحفاظ على الوقت
  - إدارة أسلوب توجيه الأسئلة أو التعليقات
  - الإدارة والتنظيم العام للعرض

- العرض الشفوي:
  - درجة الصوت
  - وضوح الألفاظ
  - الإيماءات والحركات الجسدية
  - الإكسسوارات
  - كيفية وأسلوب التحرك
- استخدام مصادر خارجية
  - استخدام إضاءة خارجية
  - استخدام لوحات للعرض
  - استخدام مصادر أخرى
- الهيكل العام
  - إبراز المقدمة (ملخص) والوسط والنهاية (الخاتمة)
  - تلاحم وتناسب العرض
- الابتكار
  - استخدام الخيال في العرض
  - الإبداع

عمليات التقييم في العمل الأكاديمي: كتابة المقالات

صار من الشائع جدًا أن يطلب من الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي كتابة مقالة، حتى صار هذا الأسلوب هو الأكثر استخدامًا لتقييم أداء الطالب. كذلك فإن كتابة المقالات يفيد كثيرًا في تقييم الأعمال خاصة الإبداعية منها. يذكر أن تطوير معيار التقييم للعمل الإبداعي يشكل صعوبة إلى حد ما لأننا لا ندرك ما يميز العمل الإبداعي عن الأعمال الأكاديمية التقليدية. أكثر ما يميز الأعمال الإبداعية أنها تتخطى حدود المنهج الدراسي القاصر وتفتح أمام الطالب أفاقًا جديدة تمكنه من البحث والإطلاع.

يلاحظ أن هناك بلبلة واضحة تخص الوقوف على تعريف معين للعمل الإبداعي وسجل التعلم (أو المفكرة)، حتى يتم التعريف الذي يرتبط بنتيجة عملية التعلم أو معيار التقييم. لا ينبغي مثل هذا الغموض الذي يحيط بالكتابة الإبداعية أو كتابة المقالات أن يقلل من أهميتهما. فالكثير من مهام التعلم المهمة يمكن أن تتولد من مثل هذه الأنشطة.

بالإشارة إلى أنه لا يوجد أي اتفاق محدد حول معيار التقييم المناسب لتحديد الدرجات، كذلك فالمهمة الأساسية لأعضاء هيئة التدريس تكمن في تطوير المعيار اعتماداً على نتائج عملية التعلم للوحدة الدراسية وإدراك أية أهداف أعمق توضح استخدام طرق التعلم / التقييم. للأسف، يسير الأمر على النحو التالي، يُطلب من الطلاب كتابة مقالة لأن أحدهم يعتقد أنها فكرة جيدة، إلا أن هذا الشخص قد لا يكون مشاركًا في العملية التعليمية الآن. كذلك فقد ذكر للطلاب أن المقالات سوف يجري تقييمها والمطلوب تسليم هذه المقالات الأسبوع القادم. لم يبد أي من أعضاء هيئة التدريس اهتمامًا بكيفية تقييم المقالات.

من المهام الأولى التي ينبغي مراعاتها عند التعرض لتطوير الأعمال الإبداعية هي طبيعة نتائج عملية التعلم للوحدة أو الدورة الدراسية. من الجوانب الأخرى، التعرض لكيفية تقييم المهمة خلال فترة تطوير المهمة، وربط نموذج التقييم بالهدف والنتائج المتوقعة للمهمة. في بعض الأحيان، يكمن الهدف في تطوير أسلوب الكتابة والمهارات الإبداعية. إذا كانت نتيجة العملية الإبداعية بهذه الأهمية فإن المهمة قد تكون مقالاً أو اختباراً يختبر معارف الطالب. لا يختلف ذلك عن العديد من طرق التقييم الأخرى، إلا أنها أكثر الطرق ملائمة. لكن كيف يمكن تقييم العملية الإبداعية؟ هناك حاجة إلى تطوير معيار التقييم الذي سيكون بمثابة المرشد للطلاب ويعمل على التقييم العادل.

لتوضيح بعض المعايير الخاصة بكتابة المقالات التي تقيس عملية التعلم انظر الجزء التالي من هذا الفصل. تم كتابة المقال في الوقت الذي تم فيه تطوير المعيار، لذلك فالمعيار يحتاج إلى وضع إشارات مع التعليمات الخاصة بالمعيار. يؤدي ذلك إلى أن يصبح المعيار أكثر تعقيدًا، وهو الأمر غير المطلوب بطبيعة الحال. تم تقديم بعض الأدوات المفيدة في المعيار. على سبيل المثال، بالنسبة للمعيار الذي يرتبط بالعرض الشفوي، يتم منح الدرجات حسب جودة المقالة. يسهل هذا الأمر من مهام التقييم التي يجري تطبيقها.

توضيح: معيار تحديد المقالة الجيدة

١- دليل يشير إلى إبداع الطالب وهو ما يشير إلى تعلمه خبرات جديدة ومفيدة:

- وصف للجانب الإبداعي والابتكاري.
- دليل لهذا الجانب الإبداعي يوضح إلمام الطالب واكتسابه لمعلومات جديدة.
- كتابة خاتمة توضح جوانب إبداعية جديدة.
- دليل يشير إلى تعلم الطالب لمهارات ومعلومات جديدة يمكن استخدامها واستغلالها على أفضل نحو.

٢- دليل يوضح إلمام الطالب بمهارات إبداعية جديدة ترتبط بالخبرات المكتسبة في عملية التعلم.

٣- دليل للإبداع الذي طرأ على سلوك الطلاب للتعلم.

٤- دليل للتعلم من خلال الارتباط بالمواقف التي تعتمد على المشاهدة مع مراعاة جانب التعلم مع تقديم إشارات لمواد أخرى.

٥- دليل يشير إلى التطور الذي طرأ على مستوى الطالب. يتم ذلك من خلال تجميع الدرجات التي تشير إلى فلسفة عملية التعلم مثل الجمل الخاصة بالإجراءات والملاحظات التي تقترح الوعي باستخدام نمط معين أو أسلوب محدد.

٦- عمل عرض في أسلوب معين. المقالات التي يتم تقديمها بشكل إضافي ويحصل الطالب نظيرها على درجات إضافية. بالنسبة للمقالات التي جرى كتابتها بشكل سيئ فسوف يفقد الطالب بسببها بعض الدرجات.

٧- دليل يشير إلى تعدد الأبعاد التي تشير إليها المقالة. فالمقالة المكتوبة على نحو جيد لا بد وأن تشير إلى العديد من المصادر. على سبيل المثال، بالنسبة للمقالة التي تتعرض لعدد من الأبعاد والأفكار فسوف تقوم على عدد النصوص والتعليقات والصور وما إلى ذلك. علاوة على ذلك، قد تعرض المقالة دليلا يوضح إدراك الطالب لعدد كبير من وجهات النظر المختلفة. وعلى العكس من المقالة متعددة الأبعاد هناك المقالة المحدودة التي تعتمد غالبا على الملاحظة أو التعبير عن المشاعر مع القليل من المراجع والإشارات. كما هو الحال مع العروض الشفوية، تعتمد المقالات إلى حد كبير على قضية التناسب. هناك بالطبع مقالات لن تحظى بدرجة جيدة بسبب قصور عناصرها، كذلك فبطبيعة الحال سيكون هناك القليل من المقالات المتميزة التي سينال كاتبها درجات إضافية نتيجة لتفردها وتميزها.

الفصل التاسع

اعتبارات خاصة بالمستوى

مقدمة

يشتمل مخطط الوحدة الدراسية على عنصر واحد أخير لم نلقي عليه الضوء حتى الآن. يشير هذا العنصر إلى ضرورة مراجعة الوحدة الدراسية بالكامل بمجرد أن يتم معالجة المراحل المستقلة لعملية التطوير. تعد هذه المرحلة من المراحل الهامة في الوحدة الدراسية. فهي المرحلة التي يمكن عندها إجراء تعديل على العناصر لتوجيهها إلى الاتجاه الصحيح.

ذكرنا من قبل أن أي جزء من المخطط قابل للتعديل باستثناء مجموعة محددات المستوى التي توجه المعايير الخاصة بعملية التعلم. دعنا نفترض أنه تم تنفيذ هذه العملية وأننا قمنا بتطوير الوحدة الدراسية كوحدة تعلم متكاملة وتقييم عملية التعلم. ولكن ما هي العلاقة بين الوحدات الدراسية المستقلة والمنهج الدراسي؟ في الأجزاء الأولى من هذا الكتاب وضعنا نصب اهتمامنا على توضيح أهمية ملائمة المخطط لتطوير الوحدة أو الدورة الدراسية. إلا أننا لم نقم على سبيل المثال بتطوير نتائج عملية التعلم لأجل المنهج الدراسي، لكن لأجل نتائج المنهج الدراسي التي تختلف عن نتائج عملية التعلم في كثير من الجوانب الهامة. هناك عدد كبير من الجوانب الواجب مراعاتها الآن.

يستكشف هذا الفصل العلاقة بين الوحدات الدراسية بالمنهج الدراسي. يتم التعرض لذلك من خلال زاويتين أساسيتين، تعبر كلا منهما عن الجوانب الحالية والعملية التي ينبغي مراعاتها في مرحلة التعليم العالي:

- تصميم وكتابة مواصفات المنهج الدراسي
- المناهج الدراسية متعددة الأبعاد وقضايا الملائمة

على ذلك، يتعرض هذا الفصل لنقاط في غاية الأهمية.

بالنسبة لمواصفات المنهج الدراسي التي سبق التعرض لها في الفصل الخامس، فتعد وصفا للمنهج التعليمي المطلوب كجزء من عملية مراجعة كفاءة المنهج الدراسي المقدم في مرحلة التعليم العالي. من خلال مراعاة مواصفات المنهج الدراسي، سيكون التركيز منصبا على كتابة أهداف العملية التعليمية ونتائج المنهج الدراسي وطرق التقييم والتعلم. هذه هي العناصر

الخاصة بمواصفات المنهج الدراسي والتي تحتاج إلى الربط مع تصميم الوحدة الدراسية. يذكر أن كتابة مواصفات المنهج الدراسي تشجع على التفكير في طبيعة المناهج الدراسية متعددة الأبعاد. يعود ذلك إلى أن المواصفات تتطلب جملة تتعرض للمنهج التعليمي. كذلك تُعرف المناهج الدراسية متعددة الأبعاد بأنها ليست سوى إجمالي الوحدات الدراسية المختلفة. يطرح علينا هذا الجانب سؤالين في غاية الأهمية يشتملان على كل الجوانب التي سيتم مناقشتها في هذا الفصل.

- هل يجب أن يتسم المنهج الدراسي في مرحلة التعليم العالي بالشمول لاحتوائه على جميع الجوانب؟
- هل مسألة ترابط المنهج الدراسي مطلوبة حقًا؟ وكيف يمكن تطوير المنهج الدراسي؟

بينما يتم استخدام المناهج الدراسية متعددة الأبعاد كوسائل لتوضيح القضايا المتعلقة بهيكل المنهج الدراسي، من الأهمية أن نذكر أن أغلب المكتوب في هذا الفصل يمكن تطبيقه بذات الدرجة على المناهج الدراسية المتميزة.

مواصفات المنهج الدراسي: نبذة عامة

هناك عدد من النصوص المفصلة التي تتعرض لمواصفات المنهج الدراسي. لم نهتم هاهنا بتغطية كل القضايا بشكل مفصل ولكن حسبنا أخذ نظرة عامة على هذه القضايا وربطها بجوهر موضوع الكتاب.

يذكر أنه تم تطوير مواصفات المنهج الدراسي لدعم عمليات المراجعة الجديدة للمواد الدراسية. وإلى حد ما كان يمكن رؤية عملية كتابة مواصفات المنهج الدراسي وهي تسير بشكل موازي لعملية تصميم الوحدات الدراسية: مراعاة كل الأجزاء المنفصلة لضمان أنها تناسب وتقدم أداءً متميزًا ومتلائمًا. يذكر أن العديد من المناقشات التي تدور الآن حول مستقبل عملية المراجعة، أظهرت أنه يفضل أن تقوم المؤسسات التعليمية بجعل مواصفات المنهج الدراسي المحددة بمثابة حجر الأساس لتطوير العملية التعليمية ولتقييم المنهج الدراسي ذاته.

مما يذكر أن وجود معايير للمادة الدراسية مع مواصفات المنهج الدراسي، أدى إلى استثارة التفكير حول المناهج التعليمية. تقدم المعايير جملاً تشير إلى ما يتوقع أن يحققه الطالب عند تخرجه. في أغلب أنواع المعايير هناك معيار خاص يحدد الطالب المتوسط وآخر للطالب المتميز. علاوة على ذلك، يختلف مستوى جمل المعيار، حيث نجد أن بعض الجمل تكون مبهمة وبعضها متخصص جدًا تشير إلى منهج دراسي محدد.

تظهر علاقة جمل المعايير بمواصفات المنهج الدراسي من خلال كتابة النتائج المتوقعة للمنهج التعليمي. هناك بعض الصعاب التي تواجه هذا الأمر ومن أهمها، أن ما يعادل خمس المنهج الدراسي المقدم في مرحلة التعليم العالي يتعرض فقط لموضوعات مركبة. بالنسبة للعديد من المناهج التعليمية متعددة الأبعاد، فتتعرض كذلك لهذا الأمر لأن عدد كبير من المواد الدراسية يجب التعرض لها.

أما المشكلة الثانية فتتمثل في أغلب المعايير الخاصة بالمناهج الدراسية. فلدى هذه المعايير النتائج المحددة الخاصة بها. لذلك يظهر أن هناك تعارض في كتابة نتائج المنهج الدراسي. هل هذه النتائج عبارة عن وصف لما يحدث في المنهج الدراسي؟ أم أنها تختص بمجموعة الجمل النمطية التي تعبر عما يحدث في المنهج الدراسي؟

في الجزء التالي، قمنا بتوضيح مواصفات المنهج الدراسي عند كتابة أهداف العملية التعليمية ونتائج المنهج الدراسي والتدريس وكيفية القيام بعملية التقييم.

كتابة أهداف العملية التعليمية ونتائج المنهج الدراسي والتدريس وعملية التقييم

مما يذكر أن كل مواصفات المنهج الدراسي سوف تشتمل على الهدف من المنهج الدراسي، يتوافق ذلك مع نتائج المنهج الدراسي وعملية التعلم والتقييم. تعد هذه هي جوانب من عملية تصميم منهج دراسي حيث يتم التعبير عن العلاقة بين الوحدات الدراسية والمنهج الدراسي. قد يكون ذلك عبارة عن الأجزاء الأساسية لمواصفات المنهج الدراسي التي يتم الانتهاء منها بواسطة أعضاء هيئة التدريس العاملين في المنهج الدراسي. من المفيد أن يتم نشر مواصفات المنهج الدراسي في نسخة إليكترونية. بالنسبة لهؤلاء القائمين على المنهج الدراسي والذين يقومون على تجميع المواصفات، يستطيع هؤلاء تعديل أو إضافة هذه المواصفات إلى المعلومات المعيارية وكتابة المعلومات الجديدة.

نقاط عامة عن مواصفات المنهج الدراسي

خلال كتابة مواصفات المنهج الدراسي، من المفيد أن نذكر أن هذه المواصفات عبارة عن مستند يتعرض للعملية التعليمية كوسيلة لتعليم الطلاب للوصول إلى نتائج معينة بدلا من المستند الذي يقدم دليلا على كفاءة المنهج التعليمي في ضوء المعايير المختلفة. على سبيل المثال، في حين أن نتائج المنهج الدراسي تعد جملا تشير إلى النتائج المتوقعة بعد الانتهاء من تدريس المنهج، فإن أغلب الأجزاء الأخرى، والتي تشتمل على طرق التدريس والتعليم والتقييم، تختص بطرق دعم عمليتي التعلم والتقييم من خلال المنهج التعليمي بالكامل للوصول إلى النتائج.

مواصفات المنهج الدراسي والتعبير عن المعايير

حيث إن مواصفات المنهج الدراسي تهتم بشكل أكبر بالعملية التي تصلنا بالنتائج، يمكن التعبير بشكل أفضل عن عملية التعبير عن المعايير في مستوى الوحدة الدراسية وفي نتائج عملية التعلم وعلاقتها بمحددات المستوى. مثل هذا الأمر يمكن أن يتم في مواصفات المنهج الدراسي من خلال محددات الجودة والمعايير. لاحظ الفقرة التالية والتي قد تجدها مفيدة:

> في عملية التعلم، يتم متابعة سير العملية التعليمية من خلال مراجعة محددات الوحدة الدراسية. توضح القوالب الخاصة بوصف الوحدة الدراسية كيف تنعكس أفكار ومستويات الوحدة الدراسية على النتائج المستهدفة. تشير نتائج عملية التعلم إلى معايير التقييم، التي يجري اختبارها من خلال مهام التقييم المناسبة.

من النقاط الأخرى التي يتم من خلالها التعبير عن المعايير، تلك الخاصة بعلاقة نتائج المنهج الدراسي بالمعايير. هناك نقاط أخرى للمرجع تعبر عن المعايير. تقدم بعض النقاط تلميحات لأسلوب منح الدرجات الإضافية، وقد يضع المتخصصون معايير تحدد الشخص المؤهل للتدريس. في أغلب الأحوال تضاف مثل هذه المعلومات إلى جمل المعيار لهذه المادة.

دمج معلومات المعايير مع مواصفات المنهج الدراسي: نقاط عامة

ترتبط النقاط التالية بالمواد التي تكتب جمل معايير المادة بناءً عليها، وهي تعبر عن المستوى الذي كتبت جمل المعايير طبقًا له. كما سبق لنا وأن وضحنا من قبل، تختلف طبيعة جمل المعايير للمجموعات المختلفة للمادة في المنهج الخاص بوصف النظام.

بالنسبة للمناهج الدراسية التي تنتهي قبل الوصول إلى المستوى الثالث، فقد يكون من المفيد أن نراعي جمل المعايير التي يحدد المنهج الدراسي خلالها المراحل التي ينتقل الطالب بعدها إلى مرحلة أكثر تقدمًا. لاحظ مثلاً مرحلة الماجستير التي تقدم كمستوى متقدم في مرحلة التعليم الجامعي، توضح المعايير الهدف من المادة الدراسية.

يجب أن تكون هناك إشارة إلى أي جمل خاصة بمعيار المادة الدراسية وهي التي قد تؤثر على أهداف العملية التعليمية. قد تكون الإشارة في صورة مباشرة توضح تكامل الجمل أو تشير إلى نسخة ملخصة. وإذا تم استخدام أي من هذه النظم، يجب أن يتم التعرض بالوصف للمنهج الدراسي الفعلي فحسب. بينما يتم استخدام جمل المعايير، يكون من الممكن توضيح كيف يمكن استخدامها في المرحلة الثالثة من المنهج الدراسي وكيف أن التطور في المستويات الأولى يؤدي إلى تحقيق هذه النتائج.

كتابة الأهداف التعليمية للمنهج الدراسي

تحدد جمل الأهداف اتجاه عقلاني وعام يدعو إلى تصميم المنهج الدراسي. تشير الأهداف إلى المنهج الدراسي المحدد بواسطة مصممي المنهج الدراسي. يذكر أن الجمل المستهدفة مكتوبة في ضوء أهداف التدريس أو موضوع المنهج أو إدارة عملية التعلم، يجب ألا تكون الجمل موجزة بصورة مخلة أو مبالغة في التفاؤل. يتم التعبير عما يتوقع تحقيقه في نتائج المنهج الدراسي التي تصف نوع التعلم الذي ينبغي أن يحققه الطلاب.

هناك بعض النقاط التي ينبغي مراعاتها عند كتابة أهداف عملية التعلم:

- من الجمل الاستهلالية التي يمكن استخدامها عند كتابة أهداف العملية التعليمية: "يهدف المنهج الدراسي إلى ...".
- قد تكون هناك إشارة إلى المعايير المهنية التي يهدف المنهج الدراسي إلى تحقيقها. قد تكون هناك أهداف عامة تعتمد على معلومات معايير المادة.
- قد يكون تنسيق جمل الأهداف عبارة عن عدد من النقاط أو الجمل، إلا أن الجزء الذي يحدد الغرض من الأهداف قد يكون مختصرًا. يركز المستند على نتائج المنهج الدراسي وكيفية تحقيقها.
- لا يجب أن نقوم بالتوسع في الأهداف المطلوبة لعملية التعلم ولا يجب أن نذكر الأهداف التي لا يمكن التعبير عنها بوضوح.
- قائمة متعلقة بكتابة نتائج عملية التعلم: توضح الأسئلة التالية كيفية كتابة أهداف المنهج الدراسي:
  - هل تبدأ الجملة بعبارات مناسبة؟
  - هل هناك دليل في المنهج الدراسي يشير إلى محاولة ذكر كل الأهداف؟
  - هل تتعامل الأهداف مع تدريس / إدارة المنهج الدراسي؟
  - هل تم تقديم الأهداف باستخدام عبارات مناسبة؟ مثل "يهدف المنهج الدراسي إلى...".
  - هل العبارات المستخدمة في الأهداف مصاغة بشكل جيد ومعبر؟
  - هل الجمل التي تعبر عن الأهداف تعتبر مختصرة؟

كتابة نتائج المنهج الدراسي

بينما تتعلق أهداف العملية التعليمية بالغرض من التدريس وكيفية تغطية المنهج الدراسي والأسلوب المستخدم في التدريس، تتعلق نتائج المنهج الدراسي بشكل أساسي بما يتوقع أن يلم به الطالب في نهاية المنهج الدراسي. يقدم الجزء الخاص بطرق التعلم والتقييم معلومات عن المنهج الدراسي بالكامل توصلنا إلى النتائج في نهاية المنهج الدراسي. لأجل ذلك، فربط نتائج المنهج الدراسي بالتدريس وطرق التعليم والتقييم قد لا تكون إجراء منطقيًا مع مواصفات المنهج الدراسي. يتناقض ذلك بشكل مباشر مع عملية ربط المستويات ونتائج عملية التعلم ومعايير التقييم وطرق واستراتيجية التدريس المعنية بتطوير الوحدة الدراسية.

بالنسبة للجزء الخاص بنتائج المنهج الدراسي الموجود في مواصفات المنهج فمقسم إلى "إدراك المادة والمهارات" و"المهارات الأكاديمية الأساسية" و"المهارات الشخصية والأساسية". وضحنا من قبل سبب أن هذا المنهج قد يؤدي إلى حدوث مشكلات بسبب النظام الذي يشيع استخدامه في تطوير الوحدات الدراسية. مع ذلك، فكما هو الحال مع نتائج عملية التعلم، من المفيد أن نميز عناصر المهارات الخاصة بالوحدة الدراسية. يذكر أن المتخصص فقط هو من يستطيع اتخاذ القرار الخاص بكيفية تقسيم جمل النتائج بين الفئات المختلفة.

من الجدير بالذكر أن هناك اختلافات واضحة في طبيعة نتائج المنهج الدراسي ونتائج المنهج الدراسي المكتوبة لأجل الوحدة الدراسية. فنتائج المنهج الدراسي مكتوبة للطالب المتوسط أو المتميز. لذلك فلا يمكن اختبارها دائما. على سبيل المثال، قد تشير نتائج المنهج الدراسي إلى جوانب من عملية التعلم تشير إلى خبرة الطالب في التعامل مع المنهج الدراسي.

من الجمل المفيدة التي يمكن استخدامها مع نتائج المنهج الدراسي:

"عند إنهاء المنهج الدراسي، يتوقع أن يتمكن الطالب من ..."

يجب أن يؤدي أسلوب الصياغة المستخدم إلى أن يتمكن الطالب من الإلمام بكثير من المعلومات المقدمة في عملية التعلم. على سبيل المثال، من غير الملائم أن نكتب عبارة مثل تلك التالية، "... سوف يتمكن من الإلمام بـ (أحد جوانب المنهج الدراسي)". فمثل هذا الأسلوب لا يقدم أي إشارة إلى ما يتوقع أن يلم به وأن يحققه الطالب. سوف تجد العبارات المناسبة مع محددات المستوى الملائمة.

من الجوانب التي تمثل صعوبة في كتابة نتائج المنهج الدراسي التكامل المنطقي للعديد من مصادر المعلومات التي تجمع لتصف المنهج الدراسي الفعلي. قد تشتمل هذه الجوانب على:

- معلومات مستقاة من المادة الدراسية
- معلومات خاصة بالمعايير مستقاة من الجهات المتخصصة

- معايير المادة
- إشارة للمعيار مستقاة من محددات المؤهل
- المنهج الدراسي الفعلي وقت تدريسه
- من النقاط الأخرى التي ينبغي مراعاتها أثناء كتابة نتائج المنهج الدراسي ما يلي:
- من الأهمية بمكان أن يتوافق الأسلوب الذي كتبت من خلاله نتائج المنهج الدراسي مع مستوى المؤهل أو مستوى المنهج الدراسي. تم تقديم المعلومات المتعلقة بالمستويات من محددات المستوى (انظر الفصل الثالث).
- سوف يتم كتابة أغلب نتائج المنهج الدراسي بطريقة تمكننا من معرفة إذا تم تحقيق نتائج عملية التعلم.
- يجب أن يعتمد أسلوب كتابة نتائج المنهج الدراسي على المنهج الدراسي الفعلي ونتائجه المتوقعة مع مستوى المؤهل أو المؤهل المتضح بالطريقة التي تكتب من خلالها نتائج المنهج الدراسي. يتم ذلك بغض النظر عن النقاط العديدة المرتبطة بكتابة نتائج المنهج الدراسي.
- هناك حاجة لوجود علاقة واضحة بين نتائج المنهج الدراسي وأهداف العملية التعليمية.
- في حين أن المنهج الدراسي يختلف عن جمل معايير المادة، يجب أن يكون هناك بعض الجمل التي توضح الموقف الحالي (لا جملة تفسر سبب غياب مراجع المعايير).
- يقترح البعض أن تجميع كل نتائج عملية التعلم من كل الوحدات الدراسية في منهج دراسي واحد يجب أن يحقق المتطلب الخاص بنتائج المنهج الدراسي. في حين أن هذا المنهج قد يعبر عن طرق سريعة لتحقيق هذا الأمر، فإن ذلك يعتمد على بعض الافتراضات التي لا تشير إلى مدى جودة وكفاءة المنهج الدراسي. في البداية، يشير ذلك إلى أن المنهج الدراسي ليس سوى إجمالي عناصر الوحدات الدراسية. ثانيًا، يعتمد ذلك على رأي راسخ وبسيط خاص بطبيعة عملية التعلم المتراكمة. وهي تفترض، على سبيل المثال، أن المستوى الأول لعملية التعلم يبقى كما هو ولا يتم تعديله إلى موضوعات أكثر تطوراً تناسب المستوى الثاني أو الثالث. يذكر أن كتابة كل نتائج عملية التعلم من عناصر الوحدات الدراسية لا تبدو وأنها تعبر عن منهج مناسب لكتابة نتائج المنهج الدراسي. كذلك فبالنسبة للمناهج الدراسية التي تضع أمام الطالب حرية الاختيار، لا يمكن التعرض لها بالوصف من خلال هذه الطريقة.

قائمة خاصة بنتائج المنهج الدراسي

الأسئلة التالية مصممة كي تدعم عملية كتابة نتائج المنهج التعليمي.

- هل تعكس نتائج المنهج التعليمي مستوى المنهج التعليمي واستخدام العبارات؟
- هل كتبت نتائج المنهج التعليمي بالارتباط مع محددات المستوى؟
- إذا كان الطالب يمنح شهادة بعد اجتيازه للمستوى الثالث، هل يتم ضم معايير مناسبة للمادة الدراسية في نتائج المنهج الدراسي؟
- إذا انحرف المنهج الدراسي في المستوى الثالث بشكل واضح عن جمل المعايير المحددة، فهل هذه النقاط تمنح لتصميم المنهج الدراسي البديل؟
- هل هناك جهات أكاديمية أخرى يجب أن تشارك في العمل مع نتائج المنهج الدراسي؟
- هل نتائج المنهج الدراسي مكتوبة بصيغة توضح ما على الطالب القيام به لكي يوضح ما تعلمه؟
- هل هناك علاقة بين نتائج المنهج الدراسي وأهداف العملية التعليمية؟
- هل تم تحقيق نتائج المنهج الدراسي بواسطة أغلب الطلاب؟
- هل يتم تقسيم نتائج المنهج الدراسي تبعًا للمادة الدراسية والمهارات الأكاديمية الأساسية والمهارات الشخصية؟

طرق التدريس والتعليم والتقييم

هذا الجزء في مواصفات المنهج الدراسي على العكس من وصف الوحدات الدراسية، لا يرتبط بعلاقة متينة بالأجزاء السابقة من نتائج المنهج الدراسي. فنتائج المنهج الدراسي مكتوبة من أجل المستوى الخاص بالمؤهل، في حين أن الجزء الخاص بالتدريس والتعليم والتقييم يرتبط بالمنهج الدراسي كاملاً. يتم التعبير عن هذا الجزء على نحو أفضل من خلال قائمة بطرق التدريس وإدارة عملية التعلم وقائمة بالطرق المستخدمة من أجل تقييم عمل الطالب.

لكي نوضح مدى جودة عملية التعلم المتضحة في عملية التقييم من خلال معيار التقييم، يجب تقديم جملة مثل تلك التالية:

سوف تجد وصفًا مفصلاً للطريقة التي ترتبط من خلالها عملية التعلم بالتقييم من خلال معيار التقييم للوحدات الدراسية التي تكون المنهج الدراسي.

مواصفات المنهج الدراسي والترابط

يسمح تصميم مواصفات المنهج الدراسي بأن يتعرض المنهج الدراسي لموضوعات تتعدى الوحدات الدراسية، حيث إنها لا تعتمد مباشرة على نتائج عملية التعلم الخاصة بالوحدات الدراسية التي ستتكرر كنتائج للمنهج الدراسي. تفترض مواصفات المنهج الدراسي أنه يتم تعديل وتطوير عملية التعلم للوصول إلى نتائج المنهج الدراسي. تتعلق طبيعة هذا الأمر بإدراك كيف أن المادة التعليمية المقدمة في إحدى الوحدات الدراسية ترتبط بالمادة المقدمة في وحدة دراسية أخرى. قد يكون ذلك أيضًا عبارة عن نظام متخصص ويعمل بشكل متوافق مع فلسفة هذا النظام.

المناهج الدراسية متعددة الأبعاد

في حين أن عنوان هذا الجزء يبدو وكأنه يركز على نوع معين من المناهج الدراسية، ففي حقيقية الأمر فإن أغلب محتوى الجزء يطبق على معظم المناهج الدراسية التي يجري تدريسها في مرحلة التعليم العالي.

ذكرنا من قبل أن المتطلب الخاص بكتابة مواصفات المنهج الدراسي ونتائج المنهج الدراسي بشكل أخص يشجعنا على التفكير في طبيعة المنهج الدراسي المتكامل بدلاً من عناصر المنهج الدراسي. مع ذلك، يبقى التساؤل مطروحًا كيف يمكن كتابة نتائج المنهج الدراسي للمنهج الدراسي متعدد الأبعاد عندما يتبع الطلاب عناصر فريدة للوحدات الدراسية؟ يذكر أن وجود معايير المادة يسبب بلبلة إذا اتبع الطالب عدة نظم. لن يكون من المناسب أن نكتب معايير المادة من كل النظم، كذلك فإذا تمت دراسة عدة نظم، فمن الصعب الوصول إلى كل معايير المادة أو، فعليًا، الوصول لها من المستوى الثالث. يعبر عن ذلك عن وجود صعوبة في تطبيق المستويات ومعايير المادة في هذه المواقف.

من الطرق الخاصة بتعقب مواصفات المنهج الدراسي للمناهج الدراسية متعددة الأبعاد تلك الخاصة بالتركيز على أكثر من مادة يتم دراستها. قد تكون هناك أسباب لتطوير المناهج الدراسية متعددة الأبعاد التي يمكن استخدامها في التعبير عن نتائج المنهج الدراسي. من المناهج الأخرى المستخدمة ذلك الخاص باستخدام مهمة كتابة نتائج المنهج الدراسي كجزء من المنهج الدراسي نفسه: لمزيد من التوضيح، الطلب من الطلاب أن يبحثوا في المعايير التي يدرسونها لتحديد النتائج التي يتوقع تحقيقها. لزيادة قيمة وأهمية هذا التدريب، قد يطلب من الطلاب في الوقت ذاته تقييم اختيارات الوحدات الدراسية وعملية تحديد هذا الاختيار.

زيادة الترابط في المناهج الدراسية متعددة الأبعاد

سبق لنا وأن افترضنا أن المنهج الدراسي في مرحلة التعليم العالي يجب أن يتسم بالترابط وألا يكون مجرد تجميع لأجزاء من هنا وهناك. لا يعد الترابط مشكلة مع المناهج التعليمية الصغيرة المحدودة. بيد أن الأمر يختلف تمامًا عندما يكون العمل مع مناهج دراسية متعددة الأبعاد. فقد يكون المنهج فريدًا، كذلك فمدرسي الوحدة الدراسية قد يكونون من بيئات وثقافات مختلفة وقد يكون لم يسبق لهم وأن التقوا من قبل أو سبق لهم مناقشة موضوع كيفية ربط عملية التعلم في الوحدات الدراسية مع بعضها.

كذلك فإن حقيقة أن أعضاء هيئة التدريس في العديد من المناهج الدراسية متعددة الأبعاد لا يتقابلون تعد أحد الأسباب التي تجعل عملية الترابط أمرًا بالغ الصعوبة. كذلك، فإن افتقاد هذا النوع من التواصل قد يعني كذلك وجود حاجة إلى الترابط والتواصل بين المدرسين. بطبيعة الحال، لذلك الأمر مردود سلبي على الطالب.

لكن كيف يمكننا معالجة موضوع الترابط؟ بداية، علمنا أن العديد من الطلاب الدارسين للمناهج الدراسية متعددة الأبعاد، يدرسون عددًا قليلاً من المواد باختيارهم لهذه المواد أو بسبب اللوائح الأكاديمية، ويمكننا وضع هذه المواد في نظام واحد. مع ذلك، دعنا نفترض أننا أعددنا دراسة هذه المناهج الدراسية من خلال إطار مختلف: مثل تطوير قدرة الطلاب على تخطي حدود النظام. مثل هؤلاء الطلاب سوف يتمكنون من الوصول إلى أبعاد جديدة، ويدركوا هذه الأبعاد الجديدة وسيتمكنون من طرح أسئلة توضح اتساع أفقهم وزيادة معلوماتهم. ونتيجة لاستكشاف هؤلاء الطلاب لجوانب ومعارف جديدة سيبدءون في الانضمام إلى دورات دراسية جديدة. يعد ذلك مثالاً على ما يعرف بالتعلم طوال الحياة.

بعض القواعد للمحافظة على الترابط

تكمن القاعدة الأولى في الحاجة إلى الإشارة إلى أهمية موضوع الترابط للمشاركين في العملية التعليمية وكذلك إدراك أن موضوع الترابط يعد نتيجة متوقعة ومستهدفة. قد يتم التعبير عن موضوع الترابط من خلال الإشارة إلى الأهداف ونتائج عملية التعلم للمنهج الدراسي كاملاً ولبعض الوحدات الدراسية.

كذلك هناك حاجة إلى عمل آليات مناسبة تمكن من تطوير عملية الترابط، وسوف تركز هذه الآليات على تعلم المزيد عن طرق التدريس الأحدث. قد تكون هذه الآليات في صورة وحدات دراسية خاصة وسنتعرض لبعضها فيما بعد. مع هذه الوحدات الدراسية الخاصة، سوف تكون هناك حاجة لتحفيز الطلاب لتمكينهم من ربط المواد العلمية مع بعضها البعض. كذلك فسوف يحتاج الطلاب إلى تطوير مهاراتهم وقدرتهم على الكتابة على نحو متعمق.

بالنسبة للقاعدة الأخيرة، والتي تعد الأكثر أهمية، فتتمثل في أن الطلاب يحتاجون إلى التعلم قبل أن نقوم بعرض المعلومات من خلال أطر مختلفة وفقاً للنظم المختلفة. في الجزء الأخير من هذا المنهج الدراسي، سوف نحتاج إلى إدراك طبيعة العلوم والعديد من المبادئ الأخرى لعلم فلسفة العلوم. كذلك يجب علينا أن نوضح أنه لا توجد طريقة بعينها تمكننا من تحقيق هذه القواعد كاملة، بالتالي هناك حاجة للدمج بين الآليات الموضحة بأسفل.

بعض الآليات الخاصة بالترابط

من الجدير بالذكر أنه يشيع استخدام العديد من الآليات والهياكل التي تدعم هذه القواعد مع المنهج الدراسي، بيد أن هذا الدعم يتم بطريقة لا تطور إمكانية الإدراك الشامل للموضوع. على سبيل المثال، كوسيلة لإعداد منهج مترابط، من غير المعتاد أن نطلب من الطلاب المشاركين في منهج متعدد الأبعاد أن يقوموا بتنفيذ مشروع يتعرض لأكثر من مادة دراسية. مع ذلك، فموضوع مثل هذه المشروعات البحثية يكون في المعتاد متخصصا وبالتالي فإن ميزة العمل في أكثر من نظام تكون محدودة. ومن الجوانب المرتبطة بالعمل في هذا المشروع، تنفيذ وحدة دراسية مستقلة، يدرس خلالها الطالب مادة من اختياره مع إمكانية تحديد هذه المادة من خلال نتائج عملية التعلم التي يضعها المدرس. ومن الطرق الأخرى التي تمكننا من الحفاظ على الترابط بين النظم والمناهج الدراسية المختلفة تقديم وحدات دراسية تعتمد على مهارات وخبرات الطالب. من خلال هذه الوحدات الدراسية، قد يطلب من الطلاب، بالإضافة إلى النمط التقليدي للدراسة داخل القاعات، إظهار كيف يمكن ربط عملية التعلم بمواقف الحياة المختلفة.

وبالإضافة إلى تعدد أبعاد المنهج الدراسي، هناك استخدام تخطيط الوحدات الدراسية في المنهج الدراسي، حيث يطلب من الطلاب تخطيط وإعداد اختياراتهم للوحدات الدراسية (وربما فرز الجداول الزمنية) لأول مستويين (أو أكثر) من المنهج الدراسي. تتميز مثل هذه الوحدات الدراسية بالفاعلية إذا ما اقترنت بالوحدات الدراسية المتكاملة حيث يظهر أثر تقدم الطلاب في الدراسة.

ومن أكثر الطرق فاعلية والتي تمكن الطالب في المناهج الدراسية متعددة الأبعاد أن يصبح متسع الإدراك ملما بكل هذه الأبعاد تلك التي تتم من خلال دراسة وحدة دراسية أو أكثر من الوحدات الدراسية المتعلقة بما يعرف بنظرية المعرفة. في هذه الوحدات الدراسية، يدرك الطالب الطريقة التي يتم من خلالها تقديم العلوم، بالتالي يبدأ الطالب في معرفة الطبيعة المكونة للعلوم. من خلال هذه الطريقة، يتم إعداد الطلاب على أفضل نحو ممكن ويستفيدون من مناهج المعرفة المختلفة التي سيتعرضون لها في المنهج الدراسي متعدد النظم والأبعاد.

خاتمة

ها قد اقتربنا من نهاية هذا الكتاب. وكما تبين فإن أغلب محتويات الكتاب تعلقت بتطوير الوحدات الدراسية التي تكون المنهج الدراسي في مرحلة التعليم الجامعي، ولكن في هذا الفصل الأخير، أشرنا إلى أن المنهج الدراسي قد تكون له أبعاد كثيرة تتجاوز الوحدات الدراسية الموجودة. كذلك فقد أشرنا إلى أنه قد يكون من المفيد بالنسبة للطلاب أن يتخرجوا من مرحلة التعليم الجامعي وهم أكثر استفادة من مجرد تعلم أجزاء متفرقة من العلوم. كذلك فقد اقترحنا أنه كلما استعرضنا المنهج الدراسي بشكل كامل يجب علينا أن نراعي ترابط المنهج ليس فقط بالنسبة لمحتوياته ولكن من خلال مراعاة العوائق التي تتمثل في حدود النظم والأبعاد المختلفة. تبين أيضًا أهمية مراعاة كيفية وصف المنهج الدراسي في نموذج مواصفات المنهج الدراسي. مع ذلك، فلكي نتمكن من كتابة النموذج بطريقة مقبولة، هناك حاجة لتوضيح بعض القضايا وحسمها.

الفصل العاشر

ملخص لتطوير الوحدة الدراسية

مقدمة لهذا الفصل

لم نقدم هذا الفصل في الأساس لتقديم معلومات جديدة، إلا أننا راعينا تنظيم هـذا الفصـل بطريقة تجعل قراءة الكتاب أمرًا أكثر سهولة وتنظيمًا. بداية يجب أن نقر بأن المادة العلميـة المقدمة في هذا الكتاب لا تخلو من التعقيد. على ذلك يقوم الفصل العاشر بتجميع أهم النقـاط المتعلقة بتطوير الوحدة الدراسية والمستويات ومحددات المستوى ونتائج عملية التعلم ومعـايير التقييم وعلاقتها بعمليات التقييم. لذلك يمكن اعتبار هذا الفصل بمثابة فهرسًـا للموضوعـات المطروحة في الكتاب. قد تجد في بعض الأحيان أن تسلسل المعلومات في هذا الفصل يختلـف عن الطريقة التي تعرضنا بها في بقية الكتاب.

نقاط هامة

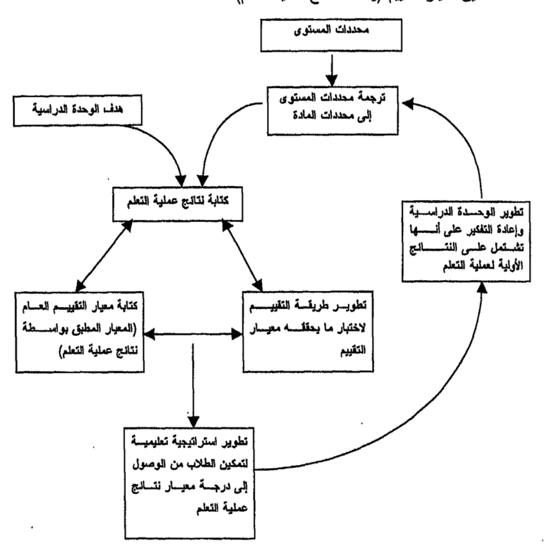
- المناهج الدراسية: تتكون المناهج في المعتاد من مجموعة من الوحدات الدراسية. تعـد الوحدات الدراسية متكاملة في حد ذاتها ويتم تقييمها، على الرغـم مـن أنـها ترتبـط بالوحدات الدراسية الأخرى. بالنسبة للدورات الدراسية فهي تعد وحدات دراسية قصيرة الأمد يمكن أن تخضع للتقييم وقد لا تخضع له.
- من الأهمية بمكان أن ندرك أن التدريس والتعليم نشاطين مختلفيـن تمـام الاختـلاف. يستطيع المدرس أن يضمن تقديم المعلومة بأفضل طريقة ممكنة وبذل قصارى جـهده، بيد أنه لا يستطيع ضمان إدراك الطلاب لهذه المعلومات. كذلك، يستطيع الطالب التحكـم في عملية التعلم ولكن تبقى قضية التدريس خارج سيطرته. تعد هذه النقطة فـي غايـة الأهمية لتوضيح طبيعة أهداف ونتائج عملية التعلم.
- من المفيد كذلك أن نراعي تطوير المناهج الدراسية تبعًا للمعيار العام (الأساسي) كعملية منفصلة عن التقييم بواسطة الدرجة.
- في بعض المراحل التي تتم لتطوير الوحدة الدراسية ينبغي أن نقر أن استخدام الكلمـات في وصف عملية التعلم وما تحقق في عملية التعلم يعد أمرًا غير دقيق. سوف نحتاج إلى أن نكون أكثر وضوحًا بشأن عمليات التعليم والتدريس. كذلك فمن الأهمية ملاحظـة أن العديد من الكلمات التي تستخدم في وصف الأنشطة المستخدمة في عملية التعلم قد تكون لها مدلولات مختلفة.

مراحل تطوير الوحدة الدراسية وأداء المدرسين

- تعد المراحل الخاصة بتطوير الوحدة أو الدورة الدراسية مفيدة لتغطية المادة العلمية في سياق تطوير مستوى أداء المدرسين. يذكر أن تطوير مخطط الوحدة الدراسية (والدورة الدراسية) لا يعد بالضرورة الأسلوب المناسب الذي يحدد العديد من الأشخاص على أساسه المنهج الدراسي. ففي المعتاد، يبدأ هؤلاء الأشخاص في العمل من خلال منهج دراسي يعملون على أساسه ثم يقومون بتطويره. مع ذلك، تعرض هذه المراحل العلاقات الداخلية بين العناصر ولذلك فهي تفحص الآلية الخاصة بتحديد مستوى الأداء.
- يرتبط مخطط تطوير الوحدة الدراسية بما يحققه الطالب في معيار التقييم العام.
- تعريفات مهمة:

- المستوى: مؤشر لدرجة صعوبة العمل الذي يحتاج الطالب لتحقيقه من أجل الحصول على شهادته. لدينا كذلك مستويات للمؤهل تناسب عملية تطوير المنهج الدراسي.
- محددات المستوى: هناك جمل عامة تصف سمات وسياق عملية التعلم المتوقعة في كل مستوى.
- الهدف: يوضح الاتجاه العام للوحدة أو الدورة الدراسية في ضوء محتواها وفي بعض الأحيان السياق داخل المنهج الدراسي. يجب أن يتم كتابة الهدف في ضوء الغرض من عملية التدريس أو عملية التعلم.
- نتائج عملية التعلم: تشير النتائج إلى ما يتوقع أن يعرفه أو يلم به الطالب في نهاية فترة الدراسة وكيف يستطيع الطالب عرض ما تعلمه. تصاغ نتائج عملية التعلم في ضوء ما يتوقع أن يتعلمه الطالب.
- معيار التقييم: يعبر عن الجمل التي تعبر، بمزيد من التفصيل عن نتائج عملية التعلم، وما يحتاج الطالب للقيام به للإشارة إلى تحقيقه نتائج عملية التعلم المحددة.
- طريقة التقييم: هي المهمة المعدة لقياس ما تعلمه الطالب وتحديد ما إذا كان الطالب يستطيع تحقيق معيار التقييم (وبالتالي نتائج عملية التعلم).
- استراتيجية التدريس: عبارة عن الدعم الذي يحتاج إلى تقديمه للطلاب لتمكينهم من تحقيق نتائج عملية التعلم. مما يذكر أن هناك رأي يرى أن عملية التعلم يمكن تحقيقها بدون إقحام عملية التدريس.

- في ضوء تسلسل هذه المراحل، تساهم محددات المستوى والجمل التي تحدد الهدف في كتابة نتائج عملية التعلم. تقدم محددات المستوى إشارة للمعايير أما الجمل فتقدم المحتوى. تشتمل نتائج عملية التعلم على معايير التقييم. في نموذج التقييم العام، تعبر طريقة التقييم عن تطوير المهام لاختبار معايير التقييم، كذلك يُمكن التدريس الطلاب من تحقيق معيار التقييم (وكذلك نتائج عملية التعلم).



شكل (١٠-١): المخطط الرئيسي لتطوير الوحدة الدراسية

- عندما يتم استخدام هذا النموذج لدعم تطوير الوحدة الدراسية، من الأهمية أن نضمن وجود علاقات واضحة بين العناصر.

المستويات ومحددات المستوى

- يقدم نظام المستويات مع المحددات الملحقة هيكل للتعليم الجامعي. تبعًا لإحدى الدراسات الحديثة، وجد أن 76% من المؤسسات التعليمية يستخدمون نظام المستويات ومحددات المستوى.
- في إنجلترا وويلز وأيرلندا الشمالية، هناك ثلاث مستويات لمرحلة التعليم الجامعي ومستويين لمرحلة الدراسات العليا. تناظر هذه المستويات الثلاث السنوات الثلاث الأولى في مرحلة التعليم الجامعي، أما المستويين الآخرين فيناسبان الدارسين في مرحلتي الماجستير والدكتوراه. إلا أن النظام يختلف في اسكتلندا، فهناك أربع مستويات لمرحلة التعليم الجامعي واثنين للدراسات العليا.
- يتم ترتيب المستويات في شكل متسلسل، لذلك فالمستويات العليا تشير إلى تطور في مستوى الطالب عن المستويات الأدنى، هناك افتراض يشير إلى أن المستويات الأعلى تتضمن في حد ذاتها المستويات الأدنى.
- من الجدير بالذكر أن هناك نظم مختلفة تستخدم مع العملية التعليمية. ففي المملكة المتحدة هناك نظامين من المستويات يستخدمان في الوقت الحالي. تم تطوير مستويات الشهادة المعتمدة حتى صارت النوع الشائع لوصف المستوى. هناك نظام جديد وهو محددات المؤهل، حيث يرتبط هذا النظام بالمعيار الخاص بصعوبة العمل الذي ينجزه الطالب لاجتياز المستوى. هذه النظم مختلفة ولها أدوار متنوعة.
- يعد استخدام محددات مستوى الشهادات المعتمدة بمثابة النظام المناسب لمحددات المستوى، وذلك مع مراعاة تطوير الوحدات الدراسية.
- يذكر أن كلا نوعي محددات المستوى يعتمد على جوانب خاصة في عملية التعلم، مثل مدى صعوبة المادة العلمية والمهارات الأساسية والمكتسبة وفي بعض الأحيان المهارات العملية. إلا أن المحددات قد تكون محددات مركزة مثل تلك المستخدمة في مواقف العمل.
- من المفيد أن نتدرب على ترجمة المصطلحات العامة لمحددات المستوى إلى تلك الخاصة بالتعليم أو المادة. لذلك يجب كتابة نتائج عملية التعلم المناسبة ومعيار التقييم المستخدم في مستند، حيث إن هذا الأمر يفيد كثيرًا في عمليات تطوير أداء المدرسين.
- بالنسبة لاستخدامات وأهداف محددات المستوى، فهي تتمثل في:
  - تحديد المؤهل
  - تقديم هيكل لتطوير التعليم في مرحلة التعليم العالي

- المساعدة في الحفاظ على المعايير
- تقديم هيكل للشهادات المعتمدة
- الاستخدام في وضع وتطوير المنهج الدراسي
- أداة تستخدم في تطوير أداء المدرسين
- تعمل كأداة لتحديد المهارات وعناصر المنهج الدراسي الأخرى

• ملاحظات لاستخدام التطبيق المناسب لمحددات المستوى في تطوير الوحدة الدراسية:

- ينبغي التعامل مع المحددات كوسيلة لتحديد المستوى.
- إذا كانت هناك محددات فرعية غير مناسبة في المحددات العامة، قم بتجاهلها.
- قم بإضافة محددات إذا كانت هناك جوانب جديدة لعملية التعلم لم نتعرض لها.
- انظر إلى المحددات داخل السياق للمستويات السابقة والتالية وإلى المحددات الأخرى في ذات المستوى.
- لاحظ إذا كانت المهارات العملية تحتاج إلى التطوير إلى نفس المستوى كجوانب مكتسبة لعملية التعلم. يذكر أن إضافة المستويات إلى جانب المهارات قد لا يكون مفيدًا.

أهداف ونتائج عملية التعلم

• من أمثلة نتائج عملية التعلم: "في نهاية هذه الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من إدراك السمات الأساسية لمهارات كتابة مقال".

• تقدم نتائج عملية التعلم وسائل لوصف عملية التعلم ذاتها. يستخدم مصطلح الأهداف في ضوء التدريس ويمكن تحقيقها بدون مشاركة الطالب.

• يتم كتابة الأهداف في ضوء عمليتي التدريس والتعلم ولذلك فمن الأفضل استخدامها مع أهداف تطوير المنهج الدراسي.

• من الأهداف العامة لنتائج عملية التعلم:

- الوضوح، حيث يجب التصريح بما يتوقع من الطالب تحقيقه.
- الإشارة إلى الرابط بين التعلم ومعيار التقييم.
- وسيلة للتواصل بين عملية التعلم والمتعلم ذاته.
- أداة للتواصل مع الممتحنين والقائمين على التقييم.

- وسيلة للحكم على ترابط معايير التعلم بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
- أداة لتحديد العناصر في المنهج الدراسي مثل المهارات.
- أداة للتعرض لقضايا محددة في المنهج الدراسي مثل السرقات الأدبية.

- يجب مراعاة كتابة نتائج عملية التعلم في معيار التقييم العام. لمزيد من التوضيح، لاجتياز الوحدة الدراسية بنجاح، يجب أن يحقق الطلاب نتائج عملية التعلم المحددة.
- يعد معيار التقييم بواسطة الدرجة، موضوع آخر مختلف إلى حد بعيد عن كتابة نتائج عملية التعلم. يختص التقييم بواسطة الدرجة بكيفية تحقيق نتائج عملية التعلم وهو ما يبدو كنموذج لتحفيز الطالب لتحقيق درجة أكبر من درجة النجاح.
- يجب أن تخضع نتائج عملية التعلم للتقييم.
- نقاط أخرى خاصة بكتابة نتائج عملية التعلم:

- تبدأ أغلب نتائج عملية التعلم بالكلمات، "في نهاية فترة التعلم / الوحدة الدراسية / الدورة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من...".
- يجب أن ترتبط نتائج عملية التعلم بالمستوى.
- يجب أن تتميز عملية كتابة نتائج عملية التعلم بالاختصار وعدم ذكر تفاصيل كثيرة دون طائل. إذا كان هناك أكثر من 10 نتائج للوحدة الدراسية، فسوف يكون هناك أكثر من معيار للتقييم.
- قد توضح نتائج عملية التعلم لبعض المجالات العلمية المستوى من خلال توضيح محتوى عملية التعلم.

معيار التقييم

- مثال لمعيار التقييم: نتيجة عملية التعلم هي: "في نهاية الوحدة الدراسية، يتوقع أن يتمكن الطالب من توضيح السمات الرئيسية لكتابة مقالة أكاديمية فعالة".
- يمكن أن يكون معيار التقييم على النحو التالي:

عبارة عن مقال يتراوح عدد كلماته بين 1500 و2000 كلمة يدور حول موضوع معين. بطبيعة الحال، يجب أن يرتبط المقال بالعنوان على أن يكتب بشكل منظم ويشير إلى التوسع في قراءات الطالب. يجب أن يتمكن الطالب من الإشارة إلى كيفية إظهار المقال لهذه السمات.

- من المفيد أن نفرق بين أنواع معايير التقييم:
  - معيار التقييم العام: عبارة عن معيار للأداء ينبغي على الطالب أن يصل خلاله إلى مرحلة معينة تشير إلى تحصيل الطالب لقدر معين من التعلم.
  - معيار التقييم بواسطة الدرجة: عبارة عن معيار محدد للأداء حيث تشير الدرجة التي حصل عليها الطالب إلى تحقيقه لمستوى معين من التعلم. في هذا التقييم، توجد مجموعة من الدرجات المتسلسلة.
- بعض النقاط العامة:
  - هناك اتجاه للتفريق بين معيار ومهام التقييم. يعد المعيار بمثابة أساس الحكم على مستوى الطالب. بالتالي تستخدم المعايير لقياس ما تعلمه الطالب وحققه من نتائج لعملية التعلم. يذكر أن المهمة عبارة عن طريقة يتم التقييم من خلالها.
  - يعبر استخدام معايير التقييم عن نظام المعيار: يعتمد نجاح الطالب على أداءه لهذه المهمة.
- يتعلق كل من معيار التقييم العام ومعيار التقييم بواسطة الدرجة بنتائج عملية التعلم. حيث يتم تطبيق معيار التقييم العام بواسطة نتائج عملية التعلم وهو يعتبر المعيار المستخدم لقياس مستوى عملية التعلم ولتقديم الشهادات المعتمدة. في نظام لمعيار التقييم بواسطة الدرجة، تعتمد العلاقة مع نتائج عملية التعلم على درجة النجاح / الرسوب.
- هناك العديد من الطرق المختلفة لكتابة معيار التقييم. منها عمل جداول أو كتابة نقاط مرقمة أو الكتابة مباشرة مع نتائج عملية التعلم. تحدد معايير التقييم شيء لا بد من تواجده في عمل الطالب وقد تحدد شيئًا ينبغي خلو العمل منه (مثل الأخطاء الهجائية). كذلك يجب أن تكتب معايير التقييم بصورة مباشرة لأن الطالب سوف ينجح في الاختبار فقط إذا أدى على النحو المحدد.
- يمكن تطوير معايير التقييم من خلال نتائج عملية التعلم أو طريقة التقييم. في الحالة الأخيرة يفضل أن يراعى كتابة معايير التقييم بشيء من التفصيل. فيما يلي بعض الأمثلة لمعايير التقييم العامة المكتوبة بصورة مفصلة:
  - يجب أن يشير المقال إلى معرفة الطالب بالمهارات المطلوبة لكتابة مقال في المستوى الأول والتي تشتمل على المخطط العام للمقال ومراعاة تجنب الأخطاء الهجائية.
  - يجب أن يتم مراعاة الالتزام بقواعد النحو واللغة.
  - يجب أن يشتمل المقال على مراجع لما لا يقل عن سبعة كتب في ذات الموضوع.
  - يجب أن يتم الإشارة إلى المراجع بالأسلوب الصحيح.

- يجب أن يظهر في المقال أثر لتحليل الأفكار.
- يجب أن يقوم الطالب بعرض ملخص لأفكاره في خاتمة المقال.
- يجب أن ينظم المقال بطريقة أكاديمية من خلال عمل مقدمة ثم الدخول في تفاصيل المقال وفي النهاية وضع خاتمة.
- بالإضافة إلى ما سبق، خلال المناقشة الشفوية للمقال، يجب أن يناقش الطالب سمات المقال التي تجعله فعالاً وسوف يوضح كيف أن هذه السمات قد تكاملت في النهاية وأظهرت تميز المقال.

- قد يكون من المفيد أن نكتب جملاً توضيحية ترشد الطالب أثناء كتابة المقال.
- يمكن تطبيق نظام للقياس مع مواقف التقييم. سنتعرض هاهنا إلى بعض العناصر ذات الأهمية في الجمل الخاصة بمعايير التقييم أو نظام الدرجات.

طرق التقييم واستراتيجيات التدريس

- يمكن ملاحظة طرق التقييم من خلال مخطط تطوير الوحدة الدراسية كوسيلة لاختبار نتائج عملية التعلم في المعيار العام أو لتخصيص الدرجات. مع ذلك، ففي واقع الأمر هناك العديد من الأهداف الأخرى لعملية التقييم والتي لها علاقة أساسية مع استراتيجيات التدريس المناسبة. كذلك لا ينبغي لنا أن ننسى أن السبب الرئيسي لتطوير طرق التقييم هو اختبار نتائج عملية التعلم.
- كلما يتم تطوير طرق التقييم، ينبغي مراعاة الأهداف الأخرى لطرق التقييم. تؤثر هذه الطرق على الشكل العام للطريقة المحددة. ينبغي علينا أن ندرك الأهداف التي نقوم بالتقييم على أساسها، مع ذلك فكل طرق التقييم لن تحقق جميع أهداف عملية التقييم.
- تشتمل أهداف عملية التقييم على:
  - تقديم مذكرة للطالب خاصة بعملية التعلم.
  - تقديم مذكرة للمدرس توضح ما تعلمه الطلاب.
  - تقديم مذكرة للمدرس تخص أسلوب التدريس المتبع.
  - مساعدة الطلاب على اتخاذ القرارات الخاصة بالاختيارات المستقبلية لعملية التعلم.
  - توضيح استعداد الطالب للالتحاق بمستوى أعلى.
  - تشجيع الطلاب على الاستمرار في الحضور للفصول الدراسية.

- بعض الأفكار الخاصة بتطوير طرق التقييم:
  - عند التعرض لقضايا التقييم، يجب مراعاة التوازن بين جوهر العملية التعليمية والفترة الزمنية المخصصة لحدوث مشاركة بين المدرسين والطلاب.
  - يمكن أن تتسبب لوائح المؤسسات التعليمية الخاصة بطول الوحدة الدراسية ووقت تنفيذ إجراءات التقييم فيما يعرف بالتقييم المبالغ.
  - لا تختبر مهام التقييم عملية التعلم بل تختبر أسلوب التعبير عن عملية التعلم.
  - ليس من الضروري أن نقوم بربط الدرجات بإجراء التقييم. فمن طرق ضمان انتهاء الطالب من تنفيذ عمل ليس عليه درجات هو فرض إنهاء هذا العمل لتحقيق متطلبات الوحدة الدراسية.
  - بطبيعة الحال، فنتيجة لوجود عدد كبير من طرق التقييم المستخدمة، ينبغي علينا أن ندرك ما نقوم بتقييمه لأن ذلك ينعكس على نتائج عملية التعلم و/أو معيار التقييم.
  - بدون شك هناك للذاتية وعدم الموضوعية أثر في عملية التقييم.
  - يجب أن نتابع عملية التقييم للتأكد من صلاحيتها وإمكان الاعتماد عليها.
  - قد تكون مهام التقييم مملة بالنسبة للعديد من الطلاب والمدرسين على حد سواء. بيد أن هناك بعض الحلول المبتكرة والتي قد تضع حدًا لهذه المشكلة.
  - يجب مراعاة التوازن مع وضوح وشفافية معيار التقييم، وذلك في ضوء تمكين الطلاب من معرفة العمل الذي سيخضع للتقييم وإجراء اختبار عادل يختبر ما حققه الطالب من النتائج المستهدفة لعملية التعلم.
- يذكر أن إدراك الطالب بأنه سيتم إجراء تقييم يلي عملية التعلم له مردود مؤثر على عملية التقييم. حيث إننا سنحتاج إلى توضيح أنواع عملية التعلم المطلوبة من الطلاب، وذلك حتى تشجعهم مهام التقييم. تعبر هذه الأنواع عن العلاقة بين عملية التقييم والمستوى على النحو الموضح في محددات المستوى.

الملحق الأول

محددات مستوى SEEC

ملاحظات حول استخدام المحددات

- تختلف جوانب عملية التعلم وفقا لكون العلوم أو المهارات عامة أو خاصة. يتم تحديد جوانب عملية التعلم وفقا لذلك.
- بشكل عام، تعتمد عملية تقدم الطالب على عاملين في غاية الأهمية:

- إمكانات الطالب
- زيادة المسئولية الملقاة على عاتق الطالب، وهو الأمر الطبيعي مع تطور مستوى العلوم وتقدم المستوى الذي يدرسه الطالب.

- سوف يتم تحديد بعض أو كل المهارات التالية من خلال خبراء متخصصين في المادة الدراسية في أي مستوى. قد يكون من المفيد لهؤلاء المتخصصين أن يقوموا بتطوير محددات أكثر تفصيلا تتعلق بهذه المهارات مع الارتباط بمحددات مستوى أخرى لتحديد ما تم تحقيقه في كل مستوى.

  - طرق ومهارات البحث والاستقصاء
  - المهارات العملية
  - معالجة البيانات والمعلومات / تكنولوجيا المعلومات
  - تحليل المحتوى والنصوص
  - تطوير المنتج
  - المهارات المتخصصة
  - إدارة الموارد

المستوى الأول في مرحلة التعليم العالي

تطوير العلوم والمعارف

الطالب:

- **أساس المعرفة:** يوضح طبيعة مجال الدراسة والمصطلحات المستخدمة في هذا المجال.
- **قضايا السلوك:** تشير إلى الإلمام بقضايا السلوك المرتبطة بجوانب الدراسة الحالية مع القدرة على مناقشة هذه القضايا في ضوء القيم والعادات الشخصية.

المهارات العقلية / المكتسبة

الطالب:

- **التحليل:** قدرة الطالب على التحليل مع وجود إشارة إلى استخدام القواعد والتصنيفات المحددة.
- **الدمج:** قدرة الطالب على تجميع وتنظيم الأفكار والمعلومات في تنسيق معياري فعال.
- **التقييم:** تقييم الطالب لإمكانية قراءة البيانات باستخدام التقنيات المحددة ومن خلال توجيهات المدرس.
- **التطبيق:** قدرة الطالب على تطبيق الأدوات والطرق المتاحة بدقة وعناية لحل المشاكل التي تواجهه وتقدير مدى تعقيد المشكلات.

المهارات الأساسية

الطالب:

- **العمل الجماعي:** قدرة الطالب علي التعامل بكفاءة مع بقية أعضاء فريق العمل وكذلك الوفاء بالتزاماته تجاه الآخرين (مثل المدرسين والزملاء).
- **موارد التعلم:** القدرة على العمل مع القيم المناسبة واستخدام والوصول إلى موارد التعلم.
- **تقييم النفس:** قدرة الطالب على تقييم وتحديد نقاط القوة التي يتميز بها ونقاط الضعف التي عليه علاجها.
- **إدارة المعلومات:** قدرة الطالب على إدارة والتعامل مع المعلومات، وتجميع البيانات المناسبة من عدة مصادر وتنفيذ مهام بحثية بسيطة مع توفر مساعدات وتوجيهات خارجية.
- **الاستقلال:** قدرة الطالب على تحمل المسئولية بمفرده مع حصوله على الدعم الكافي.

- **الاتصال:** القدرة على التواصل بكفاءة في صيغة مناسبة مع النظام وكتابة التقارير بشكل واضح ومختصر.
- **حل المشكلات:** قدرة الطالب على تطبيق الأدوات والطرق المتاحة بدقة وعناية لحل المشاكل التي تواجهه وتقدير مدى تعقيد المشكلات في النظام.

المهارات العملية

الطالب:

- **التطبيق:** القدرة على العمل في صيغ محددة تتطلب استخدام مجموعة من التقنيات المعيارية.
- **الاستقلال في استخدام المهارات:** القدرة على العمل مع قدر محدود من الاستقلال وتحت التوجيه أو الإشراف.

المستوى الثاني في مرحلة التعليم العالي

تطوير العلوم والمعارف

الطالب:

- **أساس المعرفة:** الإلمام الكامل بالنظريات الأساسية للنظم وإدراك مختلف الأفكار وأنماط العمل.
- **قضايا السلوك:** تشير إلى الإلمام بقضايا السلوك المرتبطة بجوانب الدراسة الحالية مع القدرة على مناقشة هذه القضايا مع القيم والعادات الشخصية.

المهارات العقلية / المكتسبة

الطالب:

- **التحليل:** قدرة الطالب على تحليل المعلومات مع وجود توجيه خاص باستخدام القواعد والتصنيفات المحددة والقدرة على المقارنة مع الطرق والتقنيات البديلة للحصول على البيانات.
- **الدمج:** قدرة الطالب على إعادة صياغة مجموعة من الأفكار والمعلومات لهدف محدد.
- **التقييم:** قدرة الطالب على تحديد التقنيات المناسبة لإجراء التقييم وتقييم الطالب لمدى ملائمة ودلالة البيانات المجمعة.

- **التطبيق:** قدرة الطالب على تحديد العناصر الأساسية للمشكلة واختيار الطرق المناسبة بدقة وعناية لحل المشاكل التي تواجهه.

المهارات الأساسية

الطالب:

- **العمل الجماعي:** قدرة الطالب على التعامل بكفاءة مع بقية أعضاء فريق العمل وكذلك تبادل المعلومات والأفكار معهم وتقديم العون كلما أمكن.
- **موارد التعلم:** القدرة على إدارة عملية التعلم باستخدام موارد النظام. والقدرة على تطوير علاقات العمل داخل النظام.
- **تقييم النفس:** قدرة الطالب على تقييم وتحديد نقاط القوة التي يتميز بها ونقاط الضعف التي عليه علاجها.
- **إدارة المعلومات:** قدرة الطالب على إدارة والتعامل مع المعلومات، وتجميع البيانات المناسبة من عدة مصادر وتنفيذ مهام بحثية بسيطة مع المساعدات والتوجيهات الخارجية.
- **الاستقلال:** قدرة الطالب على تحمل المسئولية بمفرده مع حصوله على الدعم الكافي.
- **الاتصال:** القدرة على التواصل بكفاءة في صيغة مناسبة مع النظام وكتابة التقارير بشكل واضح ومختصر.
- **حل المشكلات:** قدرة الطالب على تطبيق الأدوات والطرق المتاحة بدقة وعناية لحل المشاكل التي تواجهه وتقدير مدى تعقيد المشكلات في النظام.

المهارات العملية

الطالب:

- **تطبيق المهارات:** القدرة على العمل في صيغ محددة تتطلب استخدام مجموعة من التقنيات المعيارية.
- **الاستقلال في استخدام المهارات:** القدرة على العمل مع قدر محدود من الاستقلال وتحت التوجيه أو الإشراف.

المستوى الثالث من مرحلة التعليم العالي

تطوير العلوم والمعارف

الطالب:

- **أساس المعرفة:** الإلمام الكامل بالنظريات الأساسية للنظم مع دراسة عدد من الجوانب على نحو متخصص وإدراك لطبيعة العلوم والمعارف.
- **قضايا السلوك:** تشير إلى الإلمام بالمسئولية الشخصية وكذلك للأنماط المهنية والقدرة على إضافة بُعد مهم إلى جزء من العمل.

المهارات العقلية / المكتسبة

الطالب:

- **التحليل:** قدرة الطالب على تحليل البيانات الجديدة والملخصة والمواقف بدون إرشادات باستخدام مجموعة من التقنيات المناسبة.
- **الدمج:** مع القليل من الإرشادات يستطيع الطالب تحويل البيانات والمفاهيم الملخصة إلى هدف معين ويستطيع ابتكار حلول جديدة.
- **التقييم:** قدرة الطالب على تقييم الدليل لدعم ما توصل إليه من توصيات وحلول والتأكد من جدوى هذه الحلول. كذلك، يشير التقييم إلى قدرة الطالب على التحقق من المعلومات المتضاربة وتحديد أسباب التناقض.
- **التطبيق:** قدرة الطالب على تحديد وتعريف المشكلات المعقدة وتطبيق العلوم والمهارات المناسبة لحل هذه المشكلات.

المهارات الأساسية

الطالب:

- **العمل الجماعي:** قدرة الطالب على التعامل بكفاءة مع بقية أعضاء فريق العمل والتمتع بسمة القيادة.
- **موارد التعلم:** القدرة على إدارة عملية التعلم باستخدام موارد النظام. والقدرة على العمل بكفاءة داخل النظام.
- **تقييم النفس:** ثقة الطالب في التطبيق المتعلق بالمعيار الخاص بالحكم وقدرته على قبول الرأي الآخر.

- **إدارة المعلومات:** قدرة الطالب على تحديد وإدارة المعلومات، وقدرته على إجراء مــهام بحث مباشرة مع الحصول على قدر بسيط من المساعدة.
- **الاستقلال:** قدرة الطالب على تحمل مسئولية العمل بمفرده.
- **الاتصال:** القدرة على التواصل بكفاءة في صيغة مناسبة مع النظام وكتابة التقارير بشكل واضح ومختصر.
- **حل المشكلات:** قدرة الطالب على تحديد وتعريف المشكلات المعقدة والأدوات والطــرق المناسبة لإيجاد الحل.

المهارات العملية

الطالب:

- **تطبيق المهارات:** القدرة على العمل في صيغ محددة تتطلب اســتخدام مجموعــة مــن التقنيات المبتكرة أو المعروفة.
- **الاستقلال في استخدام المهارات:** القدرة على العمل مع قدر محــدود مــن الاســتقلال وتحت التوجيه أو الإشراف.

مرحلة الماجستير

تطوير العلوم والمعارف

الطالب:

- **أساس المعرفة:** إلمام الطالب الكامل للعلوم والمعارف التطبيقية المتخصصــة والقــدرة على التعامل مع العلوم النظرية والتي تعتمد على إجراء أبحاث تتعلق بالنظام الأكاديمي.
- **قضايا السلوك:** تشير إلى القدرة على إدراك المشكلات السلوكية والتعاون مع الآخريــن للوصول إلى حلول.
- **علوم المنهج:** إلمام الطالب الكامل للتقنيات والمناهج الملائمة لعمله.

المهارات العقلية / المكتسبة

الطالب

- **التحليل:** تمكن الطالب من التحليل المركز لجوانب مبتسرة أو متعارضة للعلوم.
- **الدمج:** قدرة الطالب على تجميع وتنظيم الأفكار والمعلومات في شكل مبتكر واستخدام المعلومات أو العمليات ذات الأهمية.
- **التقييم:** تمتع الطالب لمستوى من الإدراك التصوري يسمح له بالتقييم الشامل للأبحاث والمنح الدراسية المتقدمة وعلوم المنهج ومناقشة الطرق والمناهج البديلة.
- **التطبيق:** قدرة الطالب على إظهار الكفاءة والابتكار في حل المشكلات. وتمكنه من العمل بشكل مستقل في تخطيط وتنفيذ المهام في المستوى المهني واتخاذ قرارات في المواقف المعقدة وغير المتوقعة.

المهارات الأساسية

الطالب:

- **العمل الجماعي:** قدرة الطالب على التعامل بكفاءة مع بقية أعضاء فريق العمل. وكذلك قدرته على تنظيم المهام وتحقيق الاستخدام الأمثل لقدرات فريق العمل. كذلك القدرة على التفاوض ومعالجة المواقف الصعبة بثقة وحسم.
- **موارد التعلم:** القدرة على استخدام مجموعة من موارد عملية التعلم.
- **تقييم النفس:** قدرة الطالب على تقييم وتحديد نقاط القوة التي يتميز بها والتي يتميز بها الآخرون ونقاط الضعف التي عليه علاجها لرفع إمكاناته وتحسين قدراته.
- **إدارة المعلومات:** قدرة الطالب على تنفيذ مهام بحثية بأقل قدر من المساعدة والتوجيهات الخارجية.
- **الاستقلال:** قدرة الطالب على تحمل المسئولية وإشرافه على عمل الآخرين.
- **الاتصال:** القدرة على التواصل بكفاءة مع طبيعة العمل الأكاديمي والمهني المتخصص ومع الآخرين وكتابة تقارير عما يجد بشكل واضح ومختصر.
- **حل المشكلات:** قدرة الطالب على تطبيق الأدوات والطرق المتاحة بدقة وعناية لحل المشاكل التي تواجهه وتقدير مدى تعقيد المشكلات في النظام.

المهارات العملية

الطالب:

- **تطبيق المهارات:** القدرة على العمل في مواقف معقدة، وإلمام الطالب بنبذة عن النقاط التي تحكم الأداء الجيد.
- **الاستقلال في استخدام المهارات:** القدرة على تحمل المسئولية الفردية في مواقف العمل.
- **الخبرة العملية:** تمتع الطالب بخبرة عملية تمكنه من العمل بفاعلية وقدرته على اكتساب مهارات جديدة وتصميم أو تطوير مهارات أو أساليب جديدة للتعامل مع المواقف المستجدة.

مرحلة الدكتوراه

تطوير العلوم والمعارف

الطالب:

- **أساس المعرفة:** إلمام الطالب الكامل للعلوم والمعارف التطبيقية المتخصصة. وكذلك القدرة على التعامل مع العلوم النظرية والتي تعتمد على إجراء أبحاث تتعلق بالنظام الأكاديمي.
- **قضايا السلوك:** تشير إلى القدرة على التحليل والتحكم في المشكلات السلوكية والتعاون مع الآخرين للوصول إلى حلول.
- **علوم المنهج:** إلمام الطالب الكامل للتقنيات والمناهج الملائمة لعمله.

المهارات العقلية / المكتسبة

الطالب:

- **التحليل:** تمكن الطالب من التحليل المركز لبيانات مبتسرة أو موضوعات علمية متعارضة.
- **الدمج:** الإلمام بالمناهج الجديدة وضمها بشكل يؤدي إلى الإسهام في تطوير المنهج.
- **التقييم:** تمتع الطالب لمستوى من الإدراك التصوري يسمح له بالتقييم الشامل للأبحاث والمنح الدراسية المتقدمة وعلوم المنهج ومناقشة الطرق والمناهج البديلة.
- **التطبيق:** قدرة الطالب على العمل بمفرده وتمكنه من إظهار الكفاءة والابتكار في حل المشكلات. وتمكنه من العمل بشكل مستقل في تخطيط وتنفيذ المهام التي تناسب الطبيعة المهنية.

المهارات الأساسية

الطالب:

- **العمل الجماعي:** قدرة الطالب على التعامل بكفاءة وقيادة بقية أعضاء فريق العمل. وكذلك قدرته على تنظيم المهام وتحقيق الاستخدام الأمثل لقدرات فريق العمل. كذلك القدرة على التفاوض ومعالجة المواقف الصعبة بثقة وحسم.
- **موارد التعلم:** القدرة على استخدام مجموعة كاملة من موارد عملية التعلم.
- **تقييم النفس:** قدرة الطالب على تقييم وتحديد نقاط القوة التي يتميز بها والتي يتميز بها الآخرون ونقاط الضعف التي عليه علاجها لرفع إمكاناته وتحسين قدراته.
- **إدارة المعلومات:** قدرة الطالب على تنفيذ مهام بحثية بأقل قدر من المساعدة والتوجيهات الخارجية.
- **الاستقلال:** قدرة الطالب على تحمل المسئولية وإشرافه على عمل الأخرين وتوجيههم وكذلك قدرته على تنظيم جهده لاستكمال دراساته.
- **الاتصال:** القدرة على التواصل بكفاءة مع طبيعة العمل الأكاديمي والمهني المتخصص ومع الآخرين وتمكنه من العمل الاستشاري وإدراكه لافتقار الآخرين للإلمام الكامل للأمور.
- **حل المشكلات:** القدرة على استكمال دراساته الأكاديمية المتخصصة بمفرده، واستخدام الأدوات والطرق المتاحة بدقة وعناية لحل المشاكل التي تواجهه.

المهارات العملية

الطالب:

- **تطبيق المهارات:** القدرة على العمل في مواقف معقدة، والإلمام بنبذة عن النقاط التي تحكم الأداء الجيد.
- **الاستقلال في استخدام المهارات:** القدرة على تحمل المسئولية الفردية في مواقف العمل.
- **الخبرة العملية:** تمتع الطالب بخبرة عملية تمكنه من العمل بفاعلية وقدرته على اكتساب مهارات جديدة وتصميم أو تطوير مهارات أو أساليب جديدة للتعامل مع المواقف المستجدة.

الملحق الثاني

محددات المؤهل

محددات المؤهل C العام [المستوى الأساسي]

يجب على الدارسين المتمين للمنهج التعليمي في هذا المستوى التمكن من:

[١] الإلمام بالمبادئ والمفاهيم المتعلقة بمجال الدراسة والقدرة على تقييم وتفسير هذه المبادئ والمفاهيم في سياق مجال الدراسة.

[٢] القدرة على تقديم وتقييم وتفسير البيانات من خلال الكم والنوع وذلك حتى نتمكن من تطوير قدرات المناقشة وعرض القضايا وفقًا للنظريات والمفاهيم الأساسية لمواد الدراسة.

افتراضيًا، يجب على الدارس الناجح في هذا المستوى التمكن من:

(أ) تقييم مدى تناسب المناهج المختلفة لحل المشكلات المتعلقة بمجال الدراسة أو العمل.

(ب) الوصول إلى النتائج الخاصة بالدراسة أو العمل بشكل دقيق والتعامل معها بكفاءة.

(ج) الحصول على فرص تدريبية إضافية وتطوير مهاراته الجديدة وذلك من خلال العمل في بيئة منظمة.

كذلك يجب على هذا الدارس التمتع بـ:

(د) السمات والمهارات المكتسبة المطلوبة في سوق العمل الذي يتطلب قدرة الشخص على تحمل المسئولية.

محددات المؤهل I العام [المستوى المتوسط]

يجب على الدارسين المتمين للمنهج التعليمي في هذا المستوى التمكن من:

[١] إدراك المبادئ الأساسية الخاصة بمجال الدراسة والطريقة التي يتم من خلالها تطوير هذه المبادئ.

[٢] القدرة على تطبيق المبادئ والمفاهيم خارج نطاق الدراسة وهو ما يشتمل على تطبيق هذه المبادئ والمفاهيم في الحياة العملية.

[٣] التعرف على المناهج الأساسية الخاصة بالدراسة المتعمقة للعلوم والقدرة على تقييم مدى تناسب المناهج المختلفة المتعلقة بحل المشكلات التي يواجهها المرء في مجال الدراسة.

[٤] الإلمام بحدود العلوم التي اكتسبها الدارس وكيف أن قدرته على التحليل والتفسير تتوقف على معارفه.

افتراضيًا، سوف يتمكن الدارس الناجح في هذا المستوى من:

(أ) استخدام نطاق من التقنيات المنشأة للقيام بتحليل المعلومات ولتقديم حلول للمشكلات التي أظهرها هذا التحليل.

(ب) التمكن من التعامل مع المعلومات وتحليلها للمختصين ولغير المختصين من خلال عدة طرق وكذلك استخدام تقنيات أساسية من النظام بكفاءة.

(ج) الحصول على فرص تدريبية إضافية وتطوير مهاراتهم واكتساب مهارات جديدة تمكنهم من تحمل مسئولية العمل مع مؤسسات كبيرة.

كذلك يجب على هذا الدارس التمتع بـ:

(د) السمات والمهارات المكتسبة المطلوبة في سوق العمل الذي يتطلب قدرة الشخص على تحمل المسئولية واتخاذ القرارات.

محددات المؤهل H العام [مستوى الامتياز]

يجب على الدارسين المتمين للمنهج التعليمي في هذا المستوى التمكن من:

[١] الإلمام المنهجي للجوانب الأساسية لمجال الدراسة وهو ما يشتمل على دراسة معلومات مفصلة ومتناسقة.

[٢] القدرة على استخدام التقنيات الخاصة بالتحليل والاستقصاء داخل النظام بكفاءة.

[٣] الإدراك التصوري الذي يمكن الدارس من:

- ابتكار حلول للتغلب على المشكلات باستخدام الأفكار والتقنيات المناسبة.
- تقديم وصف وتعليق عن الجوانب الخاصة للبحث الحالي أو لمنحة دراسية متقدمة في النظام.

[٤] إدراك وجود جوانب غامضة وحدود للعلوم مع عدم القطع بيقينها.

[٥] القدرة على إدارة عملية التعلم الخاصة بالدارس واستثمار الأبحاث العلمية ومصادر البحث الأساسية (مثل المقالات البحثية والمواد المناسبة للنظام).

افتراضيًا، يجب أن يتمكن الدارس الناجح في هذا المستوى من:

(أ) تطبيق الطرق والتقنيات التي سبق تعلمها في النقد والتحليل وكذلك في مجال العلم التطبيقي والقدرة على إدراك وتنفيذ المشروعات المختلفة.

(ب) تقييم الافتراضات والمدلولات المجردة وكذلك البيانات (التي قد تكون مبتسرة) لإصدار أحكام ووضع أسئلة مناسبة للوصول للحل أو تحديد مجموعة من الحلول للمشكلة.

(ج) طرح المعلومات والأفكار والمشكلات والحلول أمام المختصين وغير المختصين.

كذلك سوف يكتسب الدارس:

(د) السمات والمهارات المكتسبة المطلوبة في مجال العمل والتي تشتمل على:

- القدرة على تقديم الحلول وتحمل المسئولية.
- اتخاذ القرارات في المواقف المعقدة وغير المتوقعة.
- القدرات التعليمية المطلوبة للحصول على فرص تدريبية متخصصة.

محددات المؤهل M العام [درجة الماجستير]

يجب على الدارسين المتمين للمنهج التعليمي في هذا المستوى التمكن من:

[١] الإلمام المنهجي للجوانب الأساسية لمجال الدراسة والإدراك الكامل للمشكلات الحالية واستبصار الفروق بينها، يستطيع الدارس التعرف على هذه الجوانب من خلال النظام التعليمي الأكاديمي المتطور ومن مجال الدراسة وكذلك من خلال الممارسة العملية.

[٢] الإدراك الشامل للتقنيات المطبقة على الأبحاث العلمية أو الدراسات المتقدمة.

[٣] تطبيق العلوم مع الإدراك العملي لكيفية استخدام تقنيات البحث والاستقصاء في إنشاء وتفسير الدراسات المختلفة في النظام.

[٤] الإدراك التصوري الذي يمكن الدارس من:

- تقييم الأبحاث والدراسات العملية المتقدمة.
- تقييم المناهج البحثية وتطويرها لتقديم افتراضات جديدة كلما أمكن.

افتراضيا، سوف يتمكن الدارس الناجح في هذا المستوى من:

(أ) التعامل مع القضايا المعقدة على نحو منهجي وابتكاري وإصدار أحكام سديدة في غياب البيانات الكاملة وطرح استنتاجاته أمام المختصين وغير المختصين.

(ب) اكتساب طرق خاصة وفريدة تمكنه من تعقب وحل المشكلات والتخطيط بشكل مستقل وتنفيذ المهام على نحو متميز وبشكل مهني محترف.

(ج) الاستمرار في اكتساب علوم ومعارف جديدة وإدراك وتطوير مهارات جديدة في مستوى متقدم.

كذلك سوف يتمكن الدارس من اكتساب:

(د) السمات والمهارات المكتسبة المطلوبة في مجال العمل والتي تشتمل على:

- القدرة على تقديم الحلول وتحمل المسئولية.
- اتخاذ القرارات في المواقف المعقدة وغير المتوقعة.
- القدرة على التعلم بشكل مستقل اعتماداً على الذات وهو الأمر المطلوب للاستمرار في التعرف على دراسات متخصصة.

محددات المؤهل D العام [درجة الدكتوراه]

يجب على الدارسين المتمين للمنهج التعليمي في هذا المستوى التمكن من:

[١] إنشاء وتفسير جوانب علمية جديدة من خلال الأبحاث والدراسات العلمية المتقدمة.

[٢] الإدراك المنهجي لبنية العلوم التي تكون في طليعة النظام الأكاديمي.

[٣] القدرة على صياغة وتصميم أطروحات ونظريات جديدة وتنفيذ مشروع لتعليم الأجيال الجديدة وتنظيم تصميم المشروع في ضوء المشكلات غير المتوقعة.

[٤] الإدراك الكامل والمفصل للتقنيات التطبيقية للأبحاث والدراسات الأكاديمية المتطورة.

افتراضيًا، يجب أن يتمكن الدارس الناجح من:

(أ) تقديم أحكام سديدة حول القضايا المعقدة في المجالات العلمية المتخصصة وفي الغالب أثناء غياب البيانات الكاملة، وكذلك التمكن من عرض وتقديم هذه الأفكار للمختصين وغير المختصين بشكل واضح وفعال.

(ب) مواصلة الدراسات والأبحاث العلمية والتطبيقية المتخصصة والإسهام في تطوير تقنيات وأفكار ومناهج جديدة.

كذلك، سوف يكتسب الدارس:

(ج) السمات والمهارات المكتسبة المطلوبة في مجال العمل والتي تشتمل على القدرة على تحمل المسئولية والتعامل مع المواقف المعقدة وغير المتوقعة في بيئة العمل المهنية أو أي بيئة عمل مناظرة.

الملحق الثالث

الاختلافات بين محددات المستوى ومحددات المؤهل

يتعرض هذا الملحق للاختلافات والفروق الموجودة بين محددات مستوى الشهادات المعتمدة والتي قدمتها SEEC "رابطة جنوب إنجلترا لقبول الشهادات المعتمدة" ومحددات المؤهل الخاصة بهيكل الحفاظ على الجودة QAA. على ذلك، سوف تلقي الأجزاء التالية الضوء على الاختلافات الضمنية.

من الجدير بالذكر، تعد محددات مستوى الشهادات المعتمدة المقدمة من رابطة جنوب إنجلترا أكثر تفصيلاً من المحددات المقدمة من جهات تعليمية أخرى مثل تلك المقدمة من QAA. ومن الجانب العملي، فقد ثبت أنه إذا كان الهدف من المحددات العمل كمرشد لتقييم نتائج عملية التعلم، فسوف تكون للتفاصيل الكثيرة المقدمة في محددات مستوى الشهادات المعتمدة المقدمة من رابطة جنوب إنجلترا أهمية كبيرة.

يهدف التحليل المقدم للاختلافات بين المحددات المقدمة بأسفل إلى تجميع نقاط الاختلاف بين محددي مستوى لنفس المستوى والتي قد تؤدي إلى اختلاف في نتائج عملية التعلم التي يتوقع أن يحققها الدارس. وقد روعي ملاحظة النقاط العامة فحسب، بينما لم يتم تقديم التعليق مع الأجزاء التي تتزامن معها المحددات.

المستوى الأول في SEEC والمستوى C في QAA

يوضح محددا المستوى أنه يتوقع من الدارسين التمكن من العمل مع المفاهيم الأساسية في مجال الدراسة. أما الاختلاف الأساسي بين محددي المستوى فيكمن في إشارة محددات SEEC إلى مستوى الإشراف لمتابعة أداء الطالب وبالمثل درجة الاستقلال المتوقعة ونمط المادة العلمية. وعليه فإن الإشارة إلى هذه الجوانب العامة لسلوك الطلاب والإشراف على عملية التعلم وطبيعة المادة العلمية يعد غائبًا مع محددات مستوى QAA.

مما يذكر أنه من الصعوبة بمكان التيقن من مدى دقة النتيجة التي تقدمها محددات المؤهل QAA في هذا المستوى طالما أنها لم تتعرض للنقاط مثل تلك الخاصة بالإشراف أو الاستقلال في ضوء محددات SEEC.

المستوى الثاني في SEEC والمستوى المتوسط في QAA

يصف محددا المستوى سلوك الدارس الذي يجب أن يتمتع بالمرونة والقدرة على التعامل مع نطاق أكبر من المواد في ضوء الظروف المعقدة، وكذلك استخدام التقنيات الأساسية للنظام. يشير كلا المحددين إلى إدراك الدارس بشكل أفضل لطبيعة المادة العلمية أو النظام الدراسي. بشكل عام، تشير محددات SEEC في هذا المستوى إلى توقع زيادة استقلال الدارس وكذلك قدرته على التفاعل مع المادة العلمية.

تشتمل محددات QAA على إمكانية للتقييم والتحليل، والتي لا تظهر في محددات مستوى SEEC إلا في المستوى الثالث. كذلك تشير محددات QAA إلى أنه من المتوقع إجادة الدارس لمهارات التعامل مع المعلومات (في إطار النظام).

نتيجة للعديد من الأسباب الموضحة، تبدو محددات مؤهل QAA وأنها مشتملة على الأهداف الواجب قياسها في الطالب بالمرحلة الجامعية، وهو الأمر الذي لا يظهر في محددات SEEC.

المستوى الثالث في محددات SEEC والمستوى H [مرحلة الماجستير] في QAA

يتوقع من الدارسين أن يتعرضوا بالدراسة لقدر كبير من المعلومات في مواد دراستهم إلى جانب العديد من المعلومات التفصيلية في بعض المجالات الدراسية الأخرى. يوضح كلا المحددين ما يتوقع أن يدركه الدارس حول طبيعة المواد الدراسية وأن يتمكن من تقديم والعمل مع القضايا العلمية المتقدمة. ويتوقع كلا المحددين من الدارس أن يتمكن من إدارة عملية التعلم بشكل فعال وأن يتمكن من التعرض بالدراسة للعديد من المواد الأخرى، وذلك إلى جانب قدرة الدارس على التعامل مع القضايا المعقدة وغير المتوقعة.

وفي ضوء الاختلافات الواضحة في المستوى بين المحددات، تقوم محددات QAA بوصف الدارسين على أنهم يقومون بالعمل في بعض الأحيان في مقدمة النظام الخاص بهم. أما محددات SEEC فتشير إلى العمل مع مستويات متطورة من النظام خلال مرحلة الماجستير وكذلك إلى العمل تبعًا للحدود الحالية وفقًا للأبحاث النظرية المطلوبة في مرحلة الدكتوراه. من الواضح أن هناك تأكيدًا على أهمية الجانب البحثي في عملية التعلم من خلال محددات المستوى في المستوى الثالث من مرحلة التعليم الجامعي، وذلك مع الدارسين الذين يستخدمون البيانات التقليدية أو المعلومات المتعلقة بالبحث.

علاوة على ذلك، هناك بعض الجوانب للمحددات QAA للمستوى H التي تبدو وكأنها تطبق على مستوى أقل. على سبيل المثال، في المستوى الأول، سوف يتمكن الدارسون من عرض المعلومات وتحليلها أمام المختصين وغير المختصين بشكل فعال. وفي المستوى H، سوف يتمكن الدارسون من عرض المعلومات والأفكار والمشكلات وكذلك الحلول أمام كل من المختصين وغير المختصين.

مرحلة الدراسات العليا: محددات SEEC/QAA في مرحلة الماجستير والدكتوراه

في مرحلة الدراسات العليا يتم صياغة محددات SEEC بشكل يشبه إلى حد كبير محددات QAA وذلك مراعاة لملائمة المستخدمين. لأجل ذلك، هناك القليل من الملاحظات الخاصة بالفروق بين المحددين، بل إن احتمال وجود اختلاف بين المحددين يتضاءل بشكل كبير.

مما يذكر أنه في مرحلة الماجستير (المستوى M)، يشير كلا المحددين إلى أن الدارس يجب أن يتمتع بالاستقلال وسوف يتمكن من استخدام أدوات النظام في البحث العلمي. كذلك سوف يتمكن من تقييم الأبحاث والدراسات العلمية، كما أنه يستطيع استغلال مهاراته تلك في حل المشكلات التي تواجه علم المنهج.

أما في مرحلة الدكتوراه (المستوى D)، هناك اختلاف يتمثل في بؤرة اهتمام المحددات. فسوف تحاول محددات SEEC وصف مستوى عملية التعلم المشتق من العملية الجارية في هذا المستوى. أما محددات المؤهل فتركز على القدرات البحثية وعلى عملية التعلم التي تتولد نتيجة للأبحاث. هذا الاختلاف سليم بما أن درجة الدكتوراه تمنح وفقًا لما تعلمه واكتسبه الدارس لا على البحث. على الرغم من الاختلاف الواضح، فإن كلا المحددين يشيران إلى أن الدارس يجب أن يتمتع بالاستقلال والحرية في الدراسة وكذلك يجب أن يكون مبدعًا ومدركًا للنظام بكافة أبعاده، كما أنه يستطيع التعامل مع المشكلات المفاجئة غير المتوقعة والمشكلات التي قد يواجهها الآخرون في ذات المجال.

من الجدير بالذكر، أن عنصر التعليم/التدريس الخاص بمرحلة الدكتوراه إنما يدرس فعليًا في مرحلة الماجستير وليس في مرحلة الدكتوراه.

خاتمة

في هذا التدريب من المهم جدًا ألا نتمسك بالتفاصيل الدقيقة خلال التعرض لمحددات المستوى. فكما سبق وأن وضحنا من قبل، تستخدم محددات المستوى عناصر واضحة مباشرة، فالكلمات ذات ألفاظ واضحة تصف مستوى الطالب.

وفي ضوء المقارنة بين محددات مستوى SEEC ومحددات المؤهل، تبين تماثل المحددين إلى حد بعيد. عمليًا، يعني ذلك أن المؤسسة التعليمية تستطيع استخدام أي من المحددين أو كلا منهما.

الملحق الرابع

تدريب على تطوير معيار التقييم

مقدمة

قدمنا في الفصل الثامن بعض الطرق والتقنيات المستخدمة في عملية التقييم. وعليه فإن هذا الملحق يعني بتقديم تدريبًا ونموذجًا عمليًا خاص بتطوير معيار التقييم، حيث تم التطبيق على شاب في الثانية والعشرين من عمره بعد تخرجه وعمله للمرة الأولى في حياته. ولقد تم تقديم ثلاث تقارير كتبها الشاب توضح أسلوب الكتابة التأملي. من خلال هذه التقارير يمكننا التعرف على معيار التقييم.

العرض

التقرير الأول

بدأت فكرة العرض في الأسبوع الثالث بعد تسلمي لعملي عندما كان علي وضع جدول للأعمال وتقديمه خلال الاجتماع الأسبوعي لمتابعة سير العمل الذي يعقد في الشركة التي كنت أعمل بها. في ذلك الوقت كان المفترض أن أتحدث عن المشروع الذي يجري تنفيذه (إنشاء قاعدة بيانات جديدة لنظام إدارة المعلومات). كانت لدي خبرة بسيطة في تقديم وعرض المشروعات والأعمال، إلا أنني كنت أعتمد أساسًا على قدرات الخطابة والإلقاء التي أتمتع بها، وقد سار الأمر كذلك، إلا أنه كان علي أن أقوم بتغيير أسلوبي بشكل ما بعد رؤيتي لمجموعة من الزملاء وهم يقدمون لأعمالهم.

كان العرض الذي قدمه أحد الزملاء في أخر اجتماع للعمل تم بشكل لا بأس به، فقد استخدم الزميل برنامج PowerPoint، وقد قررت أنا أيضًا استخدام البرنامج ذاته. رأيت عندئذ أن العرض التقديمي المتميز يتأتى من تقديم كل المعلومات والأرقام التي قد يسأل عنها الآخرين، لذلك فقد قضيت وقتًا في سبيل إعداد وتحضير هذه الأرقام.

بيد أن القلق والعصبية أصاباني عندما توجهت الأنظار إلي عندما حان الوقت لحديثي، حتى أن صوتي كان متحشرجا بشكل غريب وأفكاري مشتتة. لم أدرك كيف أتغلب على هذا

الأمر، حتى لاحظت أن أمارات الدهشة والتعجب قد بدت واضحة على أوجه الحاضرين الذين لم يتمكنوا من فهم ما أرمي إليه على الرغم من استخدام برنامج PowerPoint. كذلك فقد لاحظت أن رئيسي المباشر في العمل ظل يردد نفس العبارات التي أصرح بها عدة مرات ويقوم بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الحاضرون بدلاً مني وهو الأمر الذي جعلني أضطرب بشدة. وفي النهاية كانت المحصلة أنني لم أكن راضيًا عن العرض الذي لم يسر بالشكل الذي أردت.

ظل هذا العرض مسيطرًا على تفكيري لعدة أيام، ولم أجد بدًا من مواجهة رئيسي في العمل سائلاً عن رأيه. منحني رئيسي قائمة بالنقاط التي يجب علي مراعاتها في المرات التالية، ومن هذه النقاط:

- التقليل من الاعتماد على برنامج PowerPoint
- التحدث بشكل أبطأ
- البحث عن وسيلة تحد من الاضطراب الذي يصيبني

كان علي كذلك أن أكتب الأرقام بطريقة مختلفة حتى يمكن للمرء أن يدركها بسهولة. ولقد نصحني رئيسي من تجربة إجراء العرض أمام فريق آخر مختلف الأسبوع القادم حتى أستعيد ثقتي بنفسي.

التقرير الثاني

كان علي تحضير جدول للأعمال أثناء اجتماع العمل الأسبوعي، كان هذا الاجتماع هو الأول لي بعد عملي في الشركة. كان علي الحديث عن المشروع محل التنفيذ، وهو إنشاء قاعدة بيانات جديدة لنظام إدارة المعلومات. كنت أشعر بالثقة خاصة بعد قضائي لفترة لا بأس بها في الإعداد والتحضير. كانت خبرتي السابقة في تقديم العروض محدودة نسبيًا، رغم قيامي ببعض المحاولات السابقة التي كانت خلال دراستي الجامعية. وقد وجدت أن الجميع في الشركة يستخدمون برنامج PowerPoint أثناء عروضهم، فرأيت أن استخدم البرنامج ذاته، على الرغم من عدم اقتناعي بأن البرنامج هو الأكثر ملائمة. قمت كذلك بإعداد عدد كبير من الأرقام حتى يمكنني استخدامها في الإجابة على أسئلة الزملاء. ولقد اعتقدت خلال هذه المرحلة أن أي سؤال سوف يطرح لابد وأن يسأل عن بيانات معينة. أما الفكرة المسيطرة على ذهني وقتئذ فهي إمكاني تقديم عرضا يشبه أو يكون أفضل من العرض الذي قدمه زميلي. أردت إبهار الجميع. للأسف لم أدرك أنه كان من الواجب قضاء بعض الوقت في التعرف على كيفية القيام بالعرض التقديمي وكيفية الاستخدام الأمثل لبرنامج PowerPoint.

عندما شرعت في بدء العرض، حاولت التظاهر بالهدوء والثقة، إلا أنني فشلت في إظهار ذلك. وقد أدى ذلك إلى عدم إدراكي لسوء موقفي وبالتالي فلم أطلب المساعدة من أحد. أدى ذلك إلى سوء موقفي بحق، فلقد كانت نبرة التوتر واضحة في صوتي وهو ما جعل الأفكار تبدو مشوشة مضطربة. فوجئت من نوع الأسئلة التي تطرح علي، أن الجميع لم يتمكنوا من إدراك ما كنت أتحدث عنه، كانوا يسألون عن توضيح لما أقول لا عن الأرقام أو البيانات الإضافية. ولقد ازداد موقفي سوءًا عندما وجدت أن رئيسي في العمل هو من يجيب على الأسئلة بدلاً مني. شعرت بقدر هائل من الارتباك والحيرة وبدوت أنني لن أستطيع التعامل مع الموقف على الإطلاق وكأن الأمور قد صارت خارج نطاق سيطرتي تمامًا.

كنتيجة لعرضي الضعيف، كان تقديري لذاتي ضعيفًا بشدة. كنت أشعر قبل الاجتماع أن عملي يسير على ما يرام في الشركة، إلا أن الأمر اختلف تمام الاختلاف الآن. وأدركت أن خطأي كان عدم الاستعداد الجاد للاجتماع وعدم تأهلي للعمل على برنامج PowerPoint كما ينبغي. أدركت كذلك أن خبراتي السابقة لم تكن كافية، بل كان الواجب اعتبارها نقطة بداية فحسب بدلاً من التعويل الكامل عليها. كان الاعتماد على تقديم عدد كبير من الأرقام أمرًا غير سليم كذلك، فلم تكن الأرقام بالمادة التي يطلبها الآخرون.

التقرير الثالث

أذكر الآن تقريرًا عما في جرى في اجتماع العمل الأسبوعي الذي عقد قبل يومين.

بعد مرور ثلاث أسابيع من تسلمي لعملي الجديد، كان لزامًا علي عرض جدول العمل الخاص بي خلال اجتماع العمل الأسبوعي. كان قد طُلب مني تقديم تقريرًا عن سير العمل في المشروع الذي أعمل فيه. كنت أقوم بتطوير قاعدة بيانات جديدة لإدارة نظام المعلومات الخاص بالشركة. كنت أشعر بشيء من القلق، بل لقد كنت خائفًا من عدم تمكني من ذكر المعلومات المطلوبة على الوجه الأكمل، كما أنني كنت أخشى الفشل في الإجابة على الأسئلة المطلوبة. لم تكن خبرتي في تقديم العروض منعدمة، بل كان لي سابق خبرة في تقديم العروض أثناء دراستي الجامعية. اعتقدت أن طريقة العرض لن تختلف كثيرًا وكان يمكنني استغلال مواهب الإلقاء والخطابة التي أتمتع بها في التأثير على المستمعين.

ولقد قررت استخدام برنامج PowerPoint، رغم أن خبرتي في استخدام البرنامج محدودة للغاية، إلا أنني وجدت أن الجميع يستخدمونه في تقديم العروض الخاصة بهم. المشكلة أنني لم أكن أدرك حقيقة قدرتي على تشغيل البرنامج من عدمها.

عندما حان وقت العرض، كانت لدي رغبة قوية في تنفيذ العرض على أفضل نحو ممكن، تمامًا مثل العروض التي تابعتها خلال فترة عملي القصيرة في هذه الشركة. فلقد تميزت كل العروض السابقة بكونها ممتعة حقًا وتقدم المعلومات المطلوبة بأسلوب واضح وشيق (لاحظت أن قدر المعلومات ليس بالغزير، بل اكتفى العارضون بالمعلومات الأساسية والضرورية فحسب).

وعلى العكس من ذلك سار العرض الخاص بي، الذي كان بمثابة الكارثة بالنسبة لي. فقد ظللت أشعر بالقلق والتوتر طوال الأسبوع. كنت أتسائل لماذا يجعلني تقديم عرض بسيط أصاب بمثل هذا القدر من التوتر. للأسف لم يفيدني برنامج PowerPoint (أعتقد أنني كنت أضغط على أوامر خاطئة). فشلت كل محاولاتي للظهور بمظهر الهادئ الواثق، وبدت نبرة القلق والارتباك واضحة في نبراتي. حاولت أن أحسن من موقفي، إلا أن الأمر سار للأسوأ وقد بدا ذلك واضحًا عندما تولى رئيسي في العمل مسئولية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الآخرون علي.

لم يزل العرض السيئ الذي قمت بتقديمه يشكل محور تفكيري. فعدت أقرأ ما سبق وأن كتبته عن هذا العرض، واسترجعت شريط الاجتماع من جديد ولكن من وجهة نظر مختلفة. وقد وجدت أنني لم أكن بمثل هذا السوء الذي كنت أتصوره، وقد ساندني العديد من الزملاء الذين أكدوا أن الأمر لم يكن بالبشاعة. وهو الأمر الذي شجعني على التفكير في كيفية العمل بشكل أفضل المرة القادمة. وفكرت في الذهاب للمكتبة والاستعانة ببعض الكتب.

عاودت التحدث إلى رئيسي في العمل. وقد لاحظت أن ثقتي فيه لم تعد كما كانت بعد ما حدث في الاجتماع. مع ذلك، فقد قدم لي رئيسي العديد من الإرشادات والتوجيهات التي يمكن أن تفيدني في العمل. فقال أنه يمكنني البدء في البحث عن العناصر التي قد تجعلني أؤدي العرض بشكل أفضل. كان من المثير حقا أن يلاحظ الجميع حدوث تطور في عملي بعد أسبوع واحد فحسب. رأى رئيسي أيضا أنني أحتاج للتفكير منذ البداية عن كيفية تقديم عرض جيد. وقد رأيت أن اعتمادي الكامل على مواهب الخطابة والإلقاء التي أتمتع بها ليس كافيا على الإطلاق. بالفعل كانت مواهب الخطابة تساعدني على جعل صوتي واضحا ونبرته عالية، إلا أنني كنت أحتاج إلى التمكن من مناقشة القضايا بمزيد من التعمق.

وجدت كذلك أنه يمكنني معاودة استخدام برنامج PowerPoint، لكن كان علي قراءة دليل استخدام البرنامج، وقد نصحني الرئيس باستخدام البرنامج كأداة مساعدة، لا أن أجعله يتحكم في العرض بالكامل. كان علي الإلمام بكيفية استخدام البرنامج، كما كان من الواجب أن أتأكد من جدوى استخدامه.

في الوقت الذي أكتب فيه تقريري هذا، وجدت أنه من المفيد حقا مراجعة ما سبق لي وأن كتبته من قبل. بل ومراجعة موقفي بشكل كامل. أمكنني رؤية الموقف بشكل مختلف. ففي المرة الأولى التي بدأت خلالها في كتابة تقريري، كنت أرى أن العرض كان سيئا للغاية ولم يكن بإمكاني تقديمه بشكل أفضل. بعد ذلك أدركت أن الأمور لم تكن بالسوء. أدركت كذلك نقاط الضعف والأخطاء التي قمت بها. من الطبيعي أن إدراكي للعيوب والأخطاء كان حجر الأساس الذي مكنني من علاج أخطائي.

تحليل التقارير

تحليل التقرير الأول

يتميز هذا التقرير بكونه وصفيًا، إلا أنه يحتوي على القليل من عناصر التفكير التأملي.

- يصف التقرير ما يحدث، يتعرض في بعض الأحيان للخبرات السابقة، ويتوقع ما يمكن حدوثه في المستقبل، ولكن كل ذلك في ضوء الحدث.
- هناك بعض الإشارات إلى الاستجابات العاطفية للشاب، إلا أنه لم يكتشف كيف أن الاستجابات كانت متأخرة مقارنة بالسلوك.
- كانت الأفكار مقدمة بدون محاولة مناقشتها.
- التقرير مكتوب من وجهة نظر الشاب فحسب.
- تم ذكر المعلومات الخارجية، إلا أنه لم يراعى تأثير هذه المعلومات على السلوك.
- بشكل عام تم تقديم نقطة واحدة في كل مرة ولم يتم ربط الأفكار مع بعضها.

التقرير الثاني

يشير التقرير إلى ظهور بعض دلائل التفكير التأملي.

- هناك وصف للحدث، ولكن عند وجود أفكار أو معلومات خارجية، تكون المادة عرضة للبحث والاستقصاء.
- يقدم التقرير بعض التحليل.
- هناك إدراك لأهمية استكشاف الدوافع المؤثرة في السلوك.
- هناك اتجاه لنقد الأفعال.
- يتم التعرض للتفاصيل المساعدة وذات العلاقة عندما يكون لها قيمة.
- هناك إدراك لمدى تأثير الحدث على المرء.
- التقرير مكتوب من وجهة نظر واحدة طوال الوقت. إلا أن التقرير لا يشير إلى أن وجهة النظر قابلة للتغير مع مرور الوقت وتمكن المرء من التفكير التأملي.

التقرير الثالث

يشير التقرير الثالث إلى وجود دلائل واضحة للتفكير التأملي، كما يشير إلى إمكانية تغـير الإطار المرجعي الذي تم عرض الحدث من خلاله.

- استقصاء الذات واضح (هناك دلائل لحوار داخلي)، هنـاك دلائـل لمناقشـة وجـهات النظر المختلفة التي تدور حول سلوك الشاب (وجهات نظر مختلفة للشاب وآخرين).
- اهتم الشاب بآراء ودوافع الآخرين، ربما بشكل أكبر من آرائه الشخصية.
- أدرك الشاب كيف أن الخبرات السابقة (الخاصة به وبالآخرين) تؤثر في سلوكه الناتج.
- هناك دليل واضح على الاستفادة من الخبرات السابقة.
- ساعد الشاب نفسه على الاستفادة من الخبرات السابقة من خلال فصل العمليات التأمليـة عما تعلمه.
- هناك إدراك واضح لأن الإطار المرجعي الشخصي من الممكن أن يتغير وفقًـا للحالـة العاطفية واكتساب معلومات جديدة ومراجعة الأفكار والتأثير الواقع بمرور الوقت.

اختصـــــــارات

APL أو APEL: اعتماد مراحل التعلم أو خبرات التعلم السابقة

APU: جامعة أنجليا للعلوم التطبيقية

CATS: نظام الساعات المعتمدة التراكمية ونظم التحويل

CNAA: المجلس القومي للجوائز الأكاديمية

DfEE: قسم التعليم وشئون التوظيف

EWNI: اختصار لإنجلترا وويلز وشمال أيرلندا

HECIW: الهيئة المعتمدة لشهادات التعليم العالي في ويلز

InCCA: الاتحاد القومي لقبول الشهادات المعتمدة

LTSN: شبكة التعليم و التدريس

NCIHE: المجلس القومي لمتابعة التعليم الجامعي

NHSTD: الهيئة القومية للتدريب على خدمات الرعاية الصحية

NICATS: نظام الساعات المعتمدة التراكمية ونظم التحويل في أيرلندا الشمالية

NVQ: المؤهلات المهنية القومية

QAA: هيئة الحفاظ على الجودة

QCA: هيئة المؤهلات والمناهج التعليمية

QF: هيكل المؤهلات الوطنية

SEDA: اتحاد تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس

SEEC: رابطة جنوب إنجلترا لنظام الساعات المعتمدة التراكمية ونظم التحويل

SRHE: هيئة الأبحاث في التعليم العالي ،

UCE: جامعة سنترال إنجلاند

UCoSDA: اتحاد تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي

UEL: جامعة إيست لندن

Ufl: جامعة الصناعة

الفهـــــــــرس

إعداد المناهج والدورات الدراسية
The Module & Programme Development

يتعرض هذا الكتاب لأسلوب تصميم وتطوير المناهج والدورات الدراسية بشكل عملي وفعال.

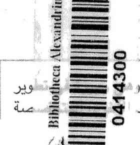
يقدم الكتاب إرشاداً واضحاً يسير معك خطوة بخطوة تجاه العمليات الخاصة بتصميم وتطوير المناهج والدورات الدراسية. يعرض الكتاب كيف يمكن تطوير الدورات الدراسية التي تلبي احتياجات معايير الجودة والتقييم، ويقدم مخططاً مفصلاً للعناصر المشتركة في تطوير العملية التعليمية. يستطيع كل من مطوري الدورات الدراسية والمشرفين عليها والمدرسين وكذلك كل من يشارك في تطوير العملية التعليمية الاستفادة من المادة المقدمة في هذا الكتاب.

يعرض الكتاب لأسلوب تصميم الدورات الدراسية مع مستويات محددة تناسب عملية التقييم والمعايير الخاصة بالنتائج والتي تلبي النتائج المتوقعة لعملية التعلم. تم تقديم هذا الكتاب بشكل واضح ومباشر ومنظم ومركز، وراعينا تقديم أمثلة واضحة وملخصات شافية.

وقد روعي في هذا الكتاب ما يلي:

- الوضوح والتركيز على الهدف وهو تطوير الدورة الدراسية
- إدراك المستويات ومحددات المستوى
- تحديد أهداف ونتائج عملية التعلم
- تطوير طرق ومعايير التقييم
- مراجعة خطط التدريس
- الأنشطة الخاصة بتطوير أداء المدرسين
- تقديم إشارة لمواصفات المنهج الدراسي

ما من شك في أن "إعداد المناهج والدورات الدراسية" يعد دليلاً لا غنى عنه لكل من يشارك في تصميم أو تطوير أو تدريس أو تقييم أو الإشراف على الدورات الدراسية.



جينيفر مون: الموظفة المسئولة عن تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة Exeter و... وير الدورات الدراسية وتقود مهام التدريس والتدريب. قامت جينيفر بتأليف العديد من الكتب ... صة في ذات الموضوع.













زوروا موقعنا http://www.darelfarouk.com.eg
للشراء عبر الإنترنت http://www.darelfarouk.sindbadmall.com